

**Schulentwicklungsrelevante Einstellungen von
Grundschullehrkräften im Kontext
schulischer Organisation und klimatischer
Bedingungen im Kollegium**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

vorgelegt von

Charlotte Pernhorst

aus Münster

Köln 2015

Diese Dissertation wurde unter meinem Geburtsnamen, Charlotte Christ, von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 12.11.2014

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Petra Hanke

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Kathrin Fussangel

Danksagung

Das Schreiben einer Dissertation ist zwar über weite Strecken eine eher einsame Angelegenheit, allerdings konnte diese Arbeit nur durch den Austausch mit anderen und die Unterstützung von einer Vielzahl von Menschen entstehen. Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die zu einem erfolgreichen Abschluss meiner Promotion beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Petra Hanke, die mich durch ihren wertvollen fachlichen Rat angeregt, bestärkt und unterstützt hat. In der gemeinsamen Arbeit hat sie mir vielfältige Möglichkeiten eröffnet, mich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln und mir die Freiheit eingeräumt, meinen inhaltlichen Interessen nachzugehen. Das weiß ich sehr zu schätzen.

Ich möchte mich ebenfalls ganz herzlich bei Frau Prof. Dr. Kathrin Fussangel für ihre Bereitschaft bedanken, die Zweitbegutachtung meiner Arbeit zu übernehmen. Die konstruktiven Gespräche mit ihr haben mir immer wieder neue Gedankenanstöße gegeben und zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen.

Zudem geht mein Dank an meine ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, die mich auf ganz unterschiedliche Weise unterstützt haben. Insbesondere danke ich Johanna Backhaus, Andrea Bogatz und Melanie Eckerth für die freundschaftlichen und anregenden Gespräche und die Korrektur der Arbeit.

Der Benedikt und Helene Schmittmann-Wahlen-Stiftung danke ich für die finanzielle Förderung meiner Promotion in den Jahren 2013 und 2014. Die zeitlichen Freiräume die ich dadurch erhalten habe, haben den Abschluss dieser Arbeit vorangetrieben. Darüber hinaus gilt mein Dank der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln für die ideale Förderung. Ihren Mitgliedern danke ich für den fachlichen Austausch und das gute Miteinander.

Ebenso danke ich den Schulleitungen und Grundschullehrkräften für die intensiven Diskussionen bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes und für die Teilnahme an der Befragung.

Meine Familie und Freunde haben dieses Werk in allen Phasen mit jeder möglichen Unterstützung begleitet. Mein Dank gilt ihnen und insbesondere meinen Eltern und meinem Mann. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
Teil I: Theoretische Grundlagen		
2	Schulentwicklung	15
2.1	Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung	16
2.2	Theorien und Konzepte der Schulentwicklung	20
2.2.1	Pädagogische Organisationsentwicklung	22
2.2.2	Pädagogische Schulentwicklung	26
2.2.3	Schulentwicklung im Systemzusammenhang	28
2.2.4	Zusammenfassung: Schulentwicklung als komplexer Gegenstand	31
2.3	Schulische Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen	34
3	Die Schule als Organisation	42
3.1	Ein mehrperspektivischer Zugang zu einem theoretischen Verständnis von Organisation in der Erziehungswissenschaft	44
3.1.1	Die strukturelle Perspektive	45
3.1.2	Die humanistische Perspektive	47
3.1.3	Die politische Perspektive	48
3.1.4	Die symbolische Perspektive	49
3.2	Die Schule als besondere soziale Organisation	51
3.2.1	Organisationstheorien als Bezugsrahmen für die Betrachtung der Schule	51
3.2.2	Zusammenfassung: Merkmale der besonderen sozialen Organisation Schule	60
3.3	Entwicklungsperspektiven für die Schule als Organisation: der Ansatz der lernenden Organisation	62
3.3.1	Das Konzept des Organisationslernens	63
3.3.2	Die Schule als lernende Organisation? – Organisationales Lernen in der Schule	66
3.4	Wie sind Schulen organisiert? – Hinweise aus der Forschung zur schulischen Organisation	70
4	Das Organisationsklima an Schulen	73
4.1	Das soziale Klima an Schulen als übergeordnetes Konstrukt	74
4.1.1	Ansätze zum sozialen Klima in der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie	74
4.1.2	Ansätze zum sozialen Klima in der Organisationspsychologie	76
4.1.3	Konzepte des sozialen Klimas an Schulen in Abgrenzung zum Organisationsklima	78
4.2	Theoretische Zugänge zum Organisationsklima	80
4.2.1	Objektivistische Ansätze	81
4.2.2	Subjektivistische Ansätze	82
4.2.3	Interaktionistische Ansätze	83

4.2.4 Zusammenfassung: Eine theoretische Verortung des Organisationsklimas an Schulen.....	86
4.3 Instrumente zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen	87
4.4 Welche Wirkung hat das Organisationsklima an Schulen? – Hinweise aus der Forschung zum Organisationsklima an Schulen.....	89
5 Schulentwicklungsrelevante Einstellungen	94
5.1 Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt.....	95
5.1.1 Definition des Einstellungsbegriffs	97
5.1.2 Merkmale und Funktionen von Einstellungen.....	100
5.1.3 Messung von Einstellungen	101
5.2 Gegenstandsbereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen	102
5.2.1 Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und ihre Relevanz für die Schulentwicklung	102
5.2.2 Das Autonomie-Paritäts-Muster und seine Relevanz für die Schulentwicklung	113
5.2.3 Zusammenfassung: Merkmale schulentwicklungsrelevanter Einstellungen.....	119
 Teil II: Empirischer Forschungsbeitrag	
6 Forschungsmodell, Fragestellungen und Hypothesen	122
6.1 Forschungsmodell	122
6.2 Fragestellungen und Hypothesen	124
6.2.1 Fragestellungen und Hypothesen zu Merkmalen schulischer Organisation an Grundschulen.....	124
6.2.2 Fragestellungen und Hypothesen zum Organisationsklima an Grundschulen.....	126
6.2.3 Fragestellungen und Hypothesen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften	127
7 Methodisches Vorgehen	131
7.1 Erhebungsmethode.....	131
7.2 Datenerhebung und Stichprobe.....	134
7.3 Datenaufbereitung.....	138
8 Empirische Befunde.....	149
8.1 Befunde zu Merkmalen schulischer Organisation an Grundschulen	150
8.1.1 Befunde zur Arbeits- und Zeitorganisation an Grundschulen	150
8.1.2 Befunde zu organisationsstrukturellen Merkmalen für Schulentwicklung	154
8.1.3 Zusammenhänge zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Grundschulen.....	161
8.2 Befunde zum Organisationsklima an Grundschulen	167
8.2.1 Deskriptive Befunde zum Organisationsklima an Grundschulen	167
8.2.2 Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums	169
8.2.3 Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima und Schulentwicklung an Grundschulen.....	176

8.3 Befunde zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften	178
8.3.1 Befunde zu Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen.....	178
8.3.2 Gruppenunterschiede, bezogen auf Kooperationspraxis, Teilnahme an Schulentwicklung, Meinungen zur Schulentwicklung und schulische Organisationsmerkmale.....	198
8.3.3 Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften und Schulentwicklung an Grundschulen	211

Teil III: Abschluss und Diskussion

9 Fazit und Perspektiven	215
9.1 Fazit der theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde der Arbeit.....	216
9.2 Perspektiven – Ansatzpunkte für Forschung und Praxis.....	226
Literaturverzeichnis.....	230
Abbildungsverzeichnis.....	248
Tabellenverzeichnis.....	249
Anhang	251

„Man ist bei den Fragen/Inhalten [zur Schulentwicklung] hin- und hergerissen:

- einerseits finde ich Schulentwicklung wichtig, jedoch muss sie klar und straff organisiert sein, sodass sie effektiv und sinnvoll ist;*
- andererseits nimmt sie einem häufig die Kraft und Zeit, sich um den Unterricht/die Eltern zu kümmern.“*

(Rückmeldung einer Lehrperson zum Fragebogen. Quelle: Pretest PGS08L14)

1 Einleitung

Was sind gute und zukunftsfähige Schulen? Die Suche nach Antworten auf diese Frage existiert schon so lange, wie das Schulwesen besteht. Die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien stellen jedoch „einen markanten Einschnitt in die kontinuierliche Debatte über die Wirksamkeit von Schulen in der Bundesrepublik Deutschland dar“ (Weinert 2001, S. 19) und gaben den Anstoß dafür, dass diese Fragestellung in der Öffentlichkeit, insbesondere von Vertretern der Bildungspolitik und Pädagogik, verstärkt diskutiert wird. Im Zuge dieser Diskussion wird nach Lösungsmöglichkeiten für die Sicherstellung schulischer Qualität gesucht und das öffentliche Interesse richtet sich auf Entwicklungsperspektiven im Bildungssystem.

Die Reaktion auf diese Auseinandersetzung war ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Kennzeichen dieses Wandels ist eine Neuorientierung schulischer Steuerung, die nicht mehr ausschließlich inputorientiert verläuft, z. B. durch den Einsatz von Verordnungen und Curricula, sondern eine Orientierung am Output vorsieht, um durch eine gezielte Überprüfung von Ergebnissen die Qualität schulischer Arbeit sichern und entwickeln zu können (vgl. Klieme et al. 2007, S. 11-14). Diese Reform ist sowohl mit einer Stärkung der Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Handlungsfähigkeit der einzelnen Schule als auch mit dem Einsatz von Instrumenten der externen Steuerung und Kontrolle verbunden. Jede Schule wird dazu angehalten, durch Prozesse der internen Schulentwicklung Verantwortung für das Erreichen gesetzter Qualitätsstandards zu übernehmen. Vor diesem Hintergrund wird den schulischen Bedingungen auf der Ebene der Einzelschule eine hohe Relevanz für das Gelingen der Bildungs- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zugesprochen. Die Bedeutung der Einzelschule für die Entwicklung schulischer Qualität konnte durch Befunde der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung empirisch belegt werden, indem ein Einfluss von innerschulischen und innerkollegialen Faktoren auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen wurde (zusammenfassend: Bos et al. 2010a; Huber 1999; Scheerens et al. 2003).

Durch die erweiterte Handlungsfähigkeit von Schulen, die neben dem Einsatz von Instrumenten der externen Kontrolle mit dem veränderten Steuerungsmodell einhergeht, wird das Ziel verfolgt, jeder einzelnen Schule eine spezifische und flexible Reaktion auf veränderte Bedingungen zu ermöglichen. Maßgebend für schulische Entwicklungen sind das jeweilige Verständnis von Bildung und Erziehung und die entsprechenden Aufgaben der Schule sowie die schulformspezifische Perspektive auf die Lernenden und deren Entwicklung. Insbesondere Grundschulen stehen aufgrund ihres Gründungsanspruchs aus dem Jahre 1920, erste gemeinsame Schule für alle Kinder, unabhängig von der sozialen Herkunft und Konfession zu sein, vor unterschiedlichen, komplexen und vielschichtigen Entwicklungsaufgaben. Anlässe und Notwendigkeiten für diese Veränderungen ergeben sich im Kontext von gesellschaftlichen, sozial-

und bildungspolitischen Erfordernissen sowie vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungsbereichen (vgl. Hanke 2006, S. 7 ff.).

Problemstellung

Als eine entwicklungsfähige Schule wird eine Schule gesehen, die es versteht, sich zur „lernenden Organisation“ (Senge 1990) zu entwickeln, die anpassungsfähig Entwicklungsschritte selbstständig bewältigen kann, die durch ein gutes Klima im Kollegium und vernetzte und kooperative Arbeitsstrukturen gekennzeichnet ist und deren Mitglieder dieser Arbeitsweise aufgeschlossen gegenüberstehen (vgl. u. a. Bormann 2002; Rolff 2007b). Um Schulentwicklungsprozesse gestalten zu können, ist es demzufolge erforderlich, dass Schulen sich als Organisationen verstehen und Arbeitsstrukturen schaffen, die Zusammenarbeit und gemeinsame Ziele ermöglichen. Darüber hinaus liegen verschiedene Hinweise dazu vor, dass dem Klima im Kollegium ein bedeutender Stellenwert für schulische Innovationen und die Innovationbereitschaft von Lehrpersonen zugesprochen werden kann (vgl. Hoy/Miskel 2005; Thomas 1973; Thomas 1976). Schulentwicklungsprozesse erfordern demnach verschiedene Rahmenbedingungen bezüglich der schulischen Organisation und sind mit Anforderungen aufseiten der Lehrpersonen verbunden.

Grundschullehrkräfte gelten als zentrale Akteure in der Schulentwicklung, da die Weiterentwicklung jeder einzelnen Schule und die Realisierung verschiedener Reformen in Grundschulen, wie z. B. die Einrichtung von Ganztagschulen, die Einführung neuer Lehr- und Lernformen und die Integration behinderter Kinder in die gemeinsame Grundschule von den Menschen verwirklicht werden, die in Schule und Unterricht gestaltend tätig sind (vgl. Hanke 2006, S. 8-9). Mit dem Erkennen der „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) und „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990) ist demnach die Überzeugung verbunden, dass für die Wirkungsweise von Schulen in erster Linie die Schulleitungen und die Lehrpersonen verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen erfüllen (vgl. Rolff 1998, S. 297). Jede Grundschule ist entsprechend „aufgerufen oder gar gezwungen“ (Rolff 1998, S. 297), Veränderungen anzustoßen und Selbststeuerungspotenziale auf- und auszubauen. Dies erfordert die Übernahme von Managementfunktionen durch die Schulleitung und einen Einsatz von Lehrpersonen für verschiedene neue Aufgaben, die zum Teil weit über den eigenen Unterricht hinausgehen. Die aktive Beteiligung von Lehrpersonen an Schulentwicklung ist seit einigen Jahren in Nordrhein-Westfalen gesetzlich verankert, wie der folgende Auszug aus dem Schulgesetz verdeutlicht:

„Die Lehrerinnen und Lehrer wirken an der Gestaltung des Schullebens, an der Organisation der Schule und an der Fortentwicklung der Qualität schulischer Arbeit aktiv mit. Sie stimmen sich in der pädagogischen Arbeit miteinander ab und arbeiten zusammen“ (vgl. MSW NRW 2013, § 57(2)).

Im Zuge der Weiterentwicklung von Schulen wird die Tätigkeit des Innovierens zu einer Anforderung des Lehrerberufs. Neben dem Kerngeschäft des Unterrichtens sind Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise dazu angehalten, die Schwerpunkte und Ziele der schulischen Arbeit in Schulprogrammen niederzuschreiben, diese umzusetzen, zu evaluieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dafür ist es erforderlich, mit Kolleginnen und Kollegen und anderen Partnern zu kooperieren, Verfahren der Evaluation einzusetzen und die gesamte Schule in den Blick zu nehmen. Die für Schulentwicklung erforderlichen Kompetenzen werden durch die

Kultusministerkonferenz als grundlegende Fähigkeiten für den Lehrerberuf beschrieben und sind als Standards für die Lehreraus- und -weiterbildung festgelegt (vgl. KMK 2004).

Durch die erweiterte Autonomie der Einzelschule und die an Schulen herangetragenen spezifischen Anforderungen der internen Schulentwicklung hat sich somit die Ausrichtung der Lehrarbeit verändert und es werden Einstellungen von Lehrpersonen zu ihrem Beruf erforderlich, die sich nicht nur auf den eigenen Unterricht beziehen, sondern zudem organisationsbezogenes Handeln beinhalten. So werden neue Formen der Zusammenarbeit und gemeinsamer Zielsetzung notwendig, in denen die Auffassung „Ich und mein Unterricht“ zu der Auffassung „Wir und unsere Schule“ erweitert wird (vgl. Dalin et al. 1996, S. 176). Jedoch wird davon ausgegangen, dass der Lehrerberuf – traditionell bedingt durch Strukturen schulischer Organisation – durch hohe Autonomie der Lehrperson und Parität des Kollegiums gekennzeichnet ist und diese Kultur die Entwicklung gemeinsamer Zielvorstellungen und kooperativer Arbeitsstrukturen erschwert (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Heinrich/Altrichter 2008; Lortie 1972, 1975).

Erfolgreiche Schulentwicklung erfordert somit positive Einstellungen von Lehrpersonen zur Kooperation und zu gemeinsamen Zielsetzungen und steht in einem Spannungsverhältnis zu Einstellungen, die als Autonomie-Paritäts-Muster bezeichnet werden. Dieses Einstellungsmuster umfasst die Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung der Lehrperson falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe sowie dass alle Lehrpersonen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 194). Erste Hinweise, die diese Vermutung bekräftigen, werden durch Arbeiten zum Autonomie-Paritäts-Muster, zum beruflichen Selbstverständnis und zur Lehrerkooperation gegeben (vgl. Altrichter/Eder 2004; Esslinger 2002a; Fussangel 2008; Soltau et al. 2012; Soltau/Mienert 2009). Da Einstellungen als handlungsleitend und meinungsbildend betrachtet werden (vgl. u. a. Bohner 2002, S. 268; Weinert 2004, S. 176), kann ihnen für gelingende interne Schulentwicklung eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden.

Forschungsinteresse und Zielstellung der Arbeit

Aus der dargestellten Problemstellung leiten sich das Forschungsinteresse und die Zielstellung der vorliegenden Arbeit ab. Wie dargestellt wurde, besitzen Lehrpersonen eine zentrale Rolle innerhalb von Schulentwicklungsprozessen. Der Gestaltung der schulischen Arbeitsorganisation sowie dem Klima im Kollegium wird zudem für gelingende Schulentwicklung ein hoher Stellenwert zugesprochen. Den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bilden die Annahmen, dass Grundschullehrkräfte ihre Handlungen bezüglich Schulentwicklung vor dem Hintergrund ihrer Einstellungen ausüben und ihre Meinungen und Auffassungen zur Weiterentwicklung von Schule durch ihre Einstellungen geprägt werden. Bislang liegen nur vereinzelte Studien zu Einstellungen von Lehrpersonen zu schulentwicklungsrelevanten Bereichen wie Lehrerkooperation und gemeinsame Ziele sowie dem Autonomie-Paritäts-Muster vor (vgl. Altrichter/Eder 2004; Eder et al. 2011; Esslinger 2002a; Soltau 2007; Soltau et al. 2012; Soltau/Mienert 2009). Empirische Studien, die sich explizit auf die Schulform Grundschule beziehen und schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften im Kontext schulischer Organisation und klimatischer Bedingungen im Kollegium betrachten, wurden bislang noch nicht durchgeführt.

Um Schulentwicklung an Grundschulen voranzutreiben, ist entsprechend weitere Forschung erforderlich, die erfasst, welche für Schulentwicklungsprozesse bedeutenden Einstellungen bei

Lehrpersonen vorliegen, wie die schulische Organisation an Grundschulen gestaltet ist und welche Ausprägungen das Organisationsklima an Grundschulen besitzt. Zudem fehlen Hinweise dazu, ob schulentwicklungsrelevante Einstellungen im Zusammenhang mit bestimmten Organisationsmerkmalen und klimatischen Bedingungen im Kollegium stehen. Aus einer theoretischen Perspektive heraus ist die Fragestellung, was unter Schulentwicklung verstanden werden kann und insbesondere, welches Organisationsverständnis Schulentwicklung zugrunde gelegt wird, noch nicht ausreichend geklärt. Diesem Forschungsbedarf und theoretischen Interesse nachzugehen, ist ein zentrales Anliegen dieser Arbeit.

Deshalb werden nach einer theoretischen Fundierung der grundlegenden Begriffe in dem quantitativ ausgerichteten Dissertationsprojekt die dargestellten ersten Erkenntnisse aufgegriffen, um sie zu erweitern und um einen Beitrag zu der Diskussion über die Bedeutung gemeinschaftsbezogener Einstellungen von Grundschullehrkräften, der schulischen Arbeitsorganisation und des Organisationsklimas an Grundschulen für die Schulentwicklung zu leisten. Die vorliegende Arbeit prüft unter anderem die Hypothese eines meinungsbildenden und handlungsleitenden Charakters von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und beantwortet die Frage, ob bestimmte organisationsbezogene Rahmenbedingungen und Ausprägungen des Organisationsklimas vorliegen, wenn Grundschullehrkräfte gemeinschaftsbezogene Einstellungsmuster besitzen. Mittels einer Clusteranalyse werden Einstellungstypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen identifiziert, die dann hinsichtlich verschiedener personenbezogener und organisationsbezogener Merkmale analysiert werden.

Des Weiteren werden die Kenntnisse zur Organisationsgestaltung und zum Organisationsklima an Grundschulen erweitert und es wird geprüft, ob bestimmte Organisationsmerkmale und klimatische Bedingungen mit einer ausgeprägten Schulentwicklung an Grundschulen einhergehen. Hierzu werden zum einen Einstellungen von Lehrkräften zu Aspekten ihrer Arbeit (Koope-ration, gemeinsame Ziele, Autonomie und Parität) erfragt, denen Bedeutung für das Gelingen bzw. Misslingen von Schulentwicklungsprozessen zugeschrieben wird. Zum anderen werden organisationsbezogene Gegebenheiten (strukturelle Merkmale der Organisation und klimatische Bedingungen im Kollegium) erfasst.

Das übergreifende Ziel dieser Arbeit besteht demzufolge darin, schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften und organisationsbezogene Gegebenheiten zu beschreiben, Hypothesen zu der Bedeutung der Untersuchungsbereiche für die Schulentwicklung zu prüfen sowie erste Hinweise zum schulischen Kontext von Lehrereinstellungen zu erhalten. Hierdurch sollen Ansatzpunkte für die Praxis der Organisationsentwicklung in Grundschulen gewonnen werden. Intendiert ist auch, Thesen und Annahmen für die weiterführende Forschung abzuleiten.

Die Zielstellung der Arbeit wird durch die folgenden handlungsleitenden Forschungsfragen konkretisiert. Diese Fragestellungen beziehen sich auf die drei Untersuchungsbereiche *schulische Organisation*, *Organisationsklima* und *schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften*, wobei der Schwerpunkt auf die schulentwicklungsrelevanten Einstellungen gelegt wird.

- Welche Arbeits-, Organisations- und Zeitstrukturen bilden Grundschulen im Umgang mit Aufgaben der Schulentwicklung aus?

- Geht die Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung an Grundschulen durch eine kooperationsfördernde Arbeits- und Zeitorganisation mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einher?
- Wie wird das Organisationsklima an Grundschulen von Lehrpersonen empfunden?
- Steht das Organisationsklima an Grundschulen in einem Zusammenhang mit ausgewählten Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums?
- Geht ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einher?
- Welche Einstellungen besitzen Grundschullehrpersonen zu den Einstellungsbereichen Kooperation, gemeinsame Zielsetzungen sowie Autonomie und Parität?
- Welche Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen lassen sich identifizieren?
- Unterscheiden sich Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen hinsichtlich ihrer Kooperationspraxis, ihrer Teilnahme an Schulentwicklung und ihrer Meinungen zur Schulentwicklung?
- Unterscheiden sich diese Lehrertypen hinsichtlich der Arbeits-, Organisations- und Zeitstrukturen und des Organisationsklimas an Grundschulen?
- Gehen gemeinschaftsbezogene Einstellungen von Grundschullehrpersonen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einher?

Die genannten Forschungsfragen werden durch die Daten einer Querschnittstudie beantwortet, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Die Stichprobe von 52 Grundschulen wurde aus der Grundgesamtheit aller Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mittels des Verfahrens der systematischen Zufallsauswahl gezogen. Die Grundschullehrkräfte und hauptamtlichen Schulleitungen dieser Schulen wurden schriftlich zu den Untersuchungsbereichen befragt. Der Rücklauf der Haupterhebung wurde mit einer guten Teilnahmequote der Schulen an der postalische Befragung (Schulleitungen $\approx 98\%$; Lehrpersonen $\approx 50\%$) abgeschlossen, sodass die ausgefüllten Fragebögen von 51 Schulleitungen und 314 Lehrpersonen in die Datenauswertung und Beantwortung der Fragestellungen einbezogen werden konnten.

Aufbau der Arbeit

Bevor im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit die Fragestellungen und Hypothesen sowie das Untersuchungsdesign der Studie beschrieben und die erzielten Ergebnisse berichtet werden, werden zunächst die Theorien zu den Untersuchungsbereichen vorgestellt und es wird jeweils ein Überblick zu bereits bestehenden empirischen Befunden gegeben. Diese Ausführungen bildeten die Grundlage für die Konzeption des eingesetzten Fragebogens und dienen als Bezugsrahmen für die Interpretation der in der Studie erzielten Untersuchungsergebnisse.

Zunächst wird in Kapitel 2 als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit ein Überblick zum Themenfeld Schulentwicklung gegeben. Dabei wird einerseits auf Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung eingegangen und es werden andererseits verschiedene Theorien und Konzepte zur Schulentwicklung vorgestellt. Als Grundlage für die Untergliederung dieses Teilkapitels dienen die Schritte der Theoriebildung zur Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule: die pädagogische Organisationsentwicklung, die pädagogische Schulentwicklung und Ansätze der Schulentwicklung im Systemzusammenhang. Anschließend wird ein ganzheitliches Verständnis von Schulentwicklung abgeleitet, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird und das Schulentwicklung als einen komplexen Gegenstand versteht. Das Kapitel endet mit einer

Aufführung von Aspekten der schulischen Arbeitsorganisation in komplexen Schulentwicklungsprozessen.

Sodann wird in Kapitel 3 die Schule als Organisation aus der Perspektive verschiedener Bezugsdisziplinen näher betrachtet. Hierdurch wird die Frage beantwortet, ob Schulen überhaupt als klassische Organisationen angesehen werden können. Diese Diskussion ist grundlegend für ein Verständnis von Schulentwicklung und für die Fragestellung, welche Rolle der Einzelschule innerhalb von Schulentwicklungsprozessen zugesprochen werden kann.

Um den Organisationsbegriff zu begründen, wird ein mehrperspektivischer Zugang zu einem theoretischen Verständnis von Organisation gewählt. Als Grundlage für diese Darstellung dient eine Klassifizierung theoretischer Ansätze, die Dalin (1999) – in Anlehnung an Bolman und Deal (1984) – für ein Verständnis der Schule als Organisation im Kontext der Schulentwicklung vorgeschlagen hat. Diese Systematisierung unterscheidet vier Perspektiven auf die schulische Organisation – die strukturelle Perspektive, die humanistische Perspektive, die politische Perspektive und die symbolische Perspektive –, denen die jeweiligen Organisationstheorien zugeordnet werden. Die Ausführungen zu den entsprechenden Perspektiven werden anschließend genutzt, um die Frage zu beantworten, ob Schulen als Organisationen beschrieben werden können und um Merkmale schulischer Organisationen abzuleiten.

Anschließend werden Entwicklungsperspektiven für schulische Organisationen aufgezeigt, indem die Ansätze zum Organisationslernen von Argyris und Schön (1978) und Senge (1990) vorgestellt werden, die im Rahmen von Schulentwicklung und insbesondere der Organisationsentwicklung von verschiedenen Seiten aufgegriffen wurden. Um im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit Bezüge zu Forschungsergebnissen zur schulischen Organisation herstellen zu können, wird in einem abschließenden Teilkapitel ein Überblick über vorliegende Studien gegeben.

Im Rahmen von Kapitel 4 wird das Organisationsklima an Schulen, das einen weiteren zentralen Gegenstand der durchgeführten Studie bildet, theoretisch begründet. Hierzu wird durch einen interdisziplinären Zugang über die Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Organisationspsychologie zunächst ein allgemeiner Überblick zu verschiedenen Begriffen und Ansätzen des sozialen Klimas an Schulen gegeben und das Organisationsklima eingeordnet. Anschließend werden theoretische Zugänge zum Organisationsklima aufgezeigt, die sich als objektivistische, subjektivistische und interaktionistische Ansätze systematisieren lassen. Ziel ist es, ein Verständnis des Organisationsklimas abzuleiten, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit genutzt wird. Anschließend werden Instrumente zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen vorgestellt, die die Grundlage für die Operationalisierung des Organisationsklimas im Rahmen dieser Studie bilden. Analog zum vorangegangenen Kapitel werden in einem letzten Teilkapitel Forschungsbefunde zum Organisationsklima aufgezeigt, die maßgebend für die Hypothesenbildung und die Interpretation der erzielten Ergebnisse sind.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln bereits die zentralen Untersuchungsbereiche *schulische Organisation* und *Organisationsklima* vorgestellt wurden, wird in Kapitel 5 das Verständnis von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen dargelegt. Hierzu wird zunächst der sozialpsychologische Einstellungsbegriff definiert und vorab von ähnlichen Begriffen abgegrenzt. Maßgebend für ein Begriffsverständnis ist das Dreikomponentenmodell der Einstellung nach Bohner (2002). Anschließend werden Merkmale und Funktionen von Einstellungen beschrieben und es wird auf die Messung von Einstellungen eingegangen. Dann folgt eine Dar-

stellung der Gegenstandsbereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen. In diesem Zusammenhang werden die Einstellungsbereiche Kooperation und gemeinsame Ziele und das Autonomie-Paritäts-Muster beschrieben und es wird jeweils die Relevanz der Bereiche für die Schulentwicklung diskutiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer sowie empirischer Arbeiten.

Zu Beginn des Kapitels 6 wird als Überleitung vom theoretischen Teil der Arbeit zum empirischen Forschungsbeitrag ein Forschungsmodell entwickelt, dessen Modellannahmen auf den Ausführungen zur Schulentwicklung und den Erkenntnissen zu den Untersuchungsbereichen *schulische Organisation*, *Organisationsklima* und *schulentwicklungsrelevante Einstellungen* basieren. Anschließend werden die Fragestellungen und Hypothesen, die handlungsleitend für die nachfolgenden Analysen sind, abgeleitet und begründet. Im folgenden Kapitel 7 wird das methodische Vorgehen zur Gewinnung der Daten ausführlich beschrieben. In diesem Zusammenhang wird zudem auf die Datenaufbereitung und Skalenbildung eingegangen. Anschließend werden in Kapitel 8 die empirischen Befunde dargestellt und, jeweils geordnet nach den Fragestellungen und Hypothesen, zusammengefasst und interpretiert.

Im abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit werden im Rahmen des Kapitels 9 die zentralen theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde der Studie entlang der Ziel- und Fragestellungen zusammengefasst und vor dem Hintergrund bereits vorliegender Ergebnisse diskutiert. Die Arbeit endet mit einem Ausblick, der mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Studien und die Praxis der Organisationsentwicklung an Grundschulen aufzeigt.

Teil I:
Theoretische Grundlagen

2 Schulentwicklung

„Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“, so betitelt Rolff einen zuerst 1998 erschienenen Aufsatz, der sich mit der Begriffs- und Theoriebildung zur Schulentwicklung auseinandersetzt (vgl. Rolff 1998, S. 295 ff.; 2007b, S. 21 ff.). Der Titel umfasst grundlegende Aspekte der Diskussion zum Begriff *Schulentwicklung*, der nach Rolff „ebenso populär wie inflationär“ (Rolff 2007b, S. 21) gebraucht wird. Diese Auffassung zum Schulentwicklungs-begriff findet sich auch in aktuellen Publikationen wieder: So wird der Schulentwicklungsforschung der Vorwurf gemacht, über keine hinreichende theoretische Fundierung zu verfügen und den Begriff uneinheitlich zu verwenden (vgl. z. B. Holtappels/Rolff 2010; Maag Merki 2008; Rahm 2005). Es werden verschiedene Zugänge parallel verwendet, die unterschiedliche Bezugstheorien haben, wie z. B. Organisationstheorien, Veränderungstheorien, Systemtheorien, Motivationstheorien und Theorien zum Klima und der Kultur einer Schule. Vielfach werden Anleihen aus benachbarten Fachdisziplinen getätigt, die teilweise nicht konsequent auf Schule übertragen werden. Bohl fasst dieses Theoriedefizit folgendermaßen zusammen:

„Zahlreiche Theorieansätze bewegen sich eher auf der Ebene von Modellen (Komplexitätsreduzierung auf bedeutende Elemente einer Theorie) oder Konzepten (Handlungsentwürfe) und folgen weniger strengen Kriterien des Theoriebegriffs (z. B. innere und äußere Widerspruchsfreiheit, eigene Begriffsbildung, empirisch bzw. wissenschaftlich geprüfte Sätze). Bezugstheorien aus benachbarten Wissenschaften werden herangezogen, um Kern- oder Teilbereiche des Begriffs Schulentwicklung abzubilden. Je nach Autor und Autorin erfolgt ein Rückgriff auf unterschiedliche Bezugstheorien“ (Bohl 2009, S. 554).

In den letzten Jahren wurden verschiedene Bemühungen unternommen, eine komplexe Schulentwicklungstheorie aufzustellen, die die unterschiedlichen Theorieperspektiven und Zugänge integriert, systematisch verfolgt und konsequent auf Schule bezieht (vgl. z. B. Fend 2008b; Maag Merki 2008; Rahm 2005). Nach wie vor existiert aber eine große Diversität von teilweise praxisorientierten Konzepten und theoretischen Modellen sowie Ansätzen zur Schulentwicklung. Gemeinsam ist den aktuellen Zugängen ein Verständnis von Schulentwicklung als bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen als lernende Organisationen im Systemzusammenhang mit dem Ziel einer Verbesserung schulischer Qualität (vgl. Rahm 2005, S. 168; Rolff 2007b, S. 21 ff.).

Alle diese Konzepte, Modelle und Ansätze entstammen einer inzwischen rund fünfzigjährigen Geschichte der Beschäftigung mit Schulentwicklung: Zum ersten Mal wird der Begriff *Schulentwicklung* Anfang der 1970er Jahre im Zusammenhang zweier Institutsgründungen genannt, dem „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ in Klagenfurt und der „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr (später „Institut für Schulentwicklungsforschung“ an der Universität Dortmund) (vgl. Rolff 2007b, S. 21). Hier wurde Schulentwicklung zunächst als Schulentwicklungsplanung und Systemreform verstanden, d. h. es standen überwiegend planerische Aspekte im Vordergrund, z. B. die Gestaltung äußerer Schulangelegenheiten wie Standort, Raum- und Gebäudekapazität sowie schulische Reformbemühungen, vor allem zum Abbau von Selektivität im Schulsystem. Ende der 1970er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre war die Forschung über innere Schulentwicklung pädagogischer Innovationen von Interesse. Schulentwicklung bezog sich zu diesem Zeitpunkt auf das Schulsystem und nicht auf die Einzelschule. Seit Mitte der 1990er Jahre bis ungefähr zum Jahr

2000 stand die Schulentwicklungsforschung im Zusammenhang mit Schulqualitätsstudien und Schulentwicklungsstrategien. Der Organisationszusammenhang der Einzelschule wurde in dieser Phase erstmals als bedeutungsvoll erachtet.

Etwa seit dem Jahr 2000 wird der Diskurs zur Schulentwicklung durch eine Forschung über qualitätsorientierte Schulentwicklung in Systemzusammenhängen dominiert, nach wie vor wird der Fokus hierbei auf die Einzelschule gelegt (vgl. Holtappels 2010b, S. 27; Holtappels/Rolff 2010, S. 73). Die Sicherung und Entwicklung schulischer Qualität, um einen umfassenden Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ist seit jeher Bestreben von Schulentwicklung. Deshalb wird in Kapitel 2.1 auf Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung gesondert eingegangen.

Die vielzitierte Aussage „schools change slower than churches“ (Haenisch 1991) verdeutlicht pointiert die Problematik, der sich Schulentwicklung stellt. Auch Rahm konstatiert im Zusammenhang ihres Ansatzes zu einer Theorie der Schulentwicklung, dass „Schule [...] eine behäbige Einrichtung [ist], und die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern [...] nur sukzessive zu verändern [ist]“ (Rahm 2005, S. 11). Die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklung unterliegt demnach verschiedenen Anforderungen, denen durch Konzepte und Maßnahmen der Schulentwicklung und eine schulentwicklungsförderliche Organisationsgestaltung begegnet werden kann. In Kapitel 2.2 werden Schritte der Theoriebildung dargestellt und jeweils ausgewählte Konzepte der Schulentwicklung vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung, die Schulentwicklung als einen komplexen Gegenstand in den Blick nimmt und aktuelle Entwürfe zu einer umfassenden Schulentwicklungstheorie einbezieht. Vor diesem Hintergrund wird ein Verständnis von Schulentwicklung für die vorliegende Arbeit abgeleitet.

Anschließend wird in Kapitel 2.3 ein Überblick zu Aspekten der schulischen Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen gegeben. Durch dieses Kapitel wird die Grundlage für den im Rahmen der empirischen Studie eingesetzten Fragebogen geschaffen, der die thematisierten Aspekte schulischer Arbeitsorganisation berücksichtigt.

2.1 Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung

In aktuellen Theorieansätzen zur Schulentwicklung stellt der Begriff *Schulqualität* eine bedeutungsvolle Größe dar. Dadurch „tritt eine Kategorie hinzu, die sich stärker der Empirie und Wirkungsorientierung zuwendet“ (Bohl 2009, S. 556), jedoch auch über einen theoretisch-normativen Zugang verfügt (vgl. Terhart 2000, S. 814 ff.). Der Grund für die zunehmende Bedeutung des Qualitätsbegriffs im Zusammenhang mit Schulentwicklung liegt nach Dederling darin, dass am Ende von Schulentwicklungsprozessen Schulen stehen sollen, die sich selbst organisieren, sich selbst steuern und sich reflektieren können. Dabei werde jedoch nicht näher angegeben, auf welche pädagogischen Ziele diese Weiterentwicklung ausgerichtet sei. Der Begriff *Schulqualität* könne in diesem Zusammenhang eine Zielorientierung bereitstellen (vgl. Dederling 2012, S. 7). Hierbei geht es um die Frage, wie die einzelne Schule sowohl in pädagogischer als auch in organisatorischer Hinsicht gestaltet werden kann, um die besten Lern- und Leistungsvoraussetzungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Somit wird durch eine empirisch oder auch normativ orientierte Vorstellung von Schulqualität der Schulentwicklung eine Richtung gegeben (vgl. Tillmann 2011, S. 45) und mit dem Qualitätsbegriff eine „Zieldimension von Schulentwicklung“ (Dederling 2012, S. 7) gebildet.

Der Begriff *Qualität* wird einerseits zur „Bezeichnung der umfassenden Beschaffenheit bzw. ganzheitlichen Eigenschaft eines bestimmten Gegenstandes oder Erfahrungsfeldes herangezogen“ (Terhart 2000, S. 814) und dient der subjektiven und ganzheitlich-ästhetischen Beschreibung von Qualität als Eigenart. Andererseits wird der Begriff *Qualität* „zur einschätzenden, objektivierten Bewertung der Güte, des Wertes oder des *allgemeinen Niveaus* eines Objektes [...] verwendet“ (Terhart 2000, S. 814). Diese Bewertung wird mittels einer gesetzten Bezugsbasis oder eines Standards vorgenommen und ermöglicht eine Einstufung in hohe bzw. niedrige Qualität (vgl. Terhart 2000, S. 814-815). Qualität ist folglich immer „beobachter- bzw. beurteilerrelativ“ (Terhart 2000, S. 815), wie Kiper anhand eines Beispiels verdeutlicht:

„Qualität kann sich aus der Sicht verschiedener Lobbygruppen (Wirtschaft, Kirche), aus der Sicht der staatlichen Schulverwaltung der Länder und der Träger der Schulen, der Kommunen, aus der Sicht wissenschaftlicher Experten, von Lehrkräften, Eltern und Kindern je unterschiedlich darstellen“ (Kiper 2007, S. 343).

Demzufolge sollte in Schulentwicklungsprozessen mit allen Beteiligten vorab das jeweilige Verständnis von Qualität diskutiert und geklärt werden. Im Kontext aktueller Auffassungen zur schulischen Qualität, die sich auch in neuen Steuerungsmaßnahmen widerspiegeln, wird Qualität deutlich instrumenteller verstanden, „[a]ls ein verabredeter Gütemaßstab, der auf den offiziellen Zwecksetzungen des Bildungssystems insgesamt bzw. einzelner Bildungs- und Sozialeinrichtungen basiert [...]“ (Terhart 2000, S. 815). Demnach bildet ein Verständnis von schulischer Qualität sowohl eine Zieldimension auf der Ebene der Einzelschule, die eine notwendige Hilfestellung zur Formulierung schulischer Entwicklungsziele bietet, als auch eine Zieldimension auf der Ebene des Gesamtsystems, die ihren Nutzen in der Qualitätssicherung und Systemsteuerung findet. Die Auseinandersetzung zur schulischen Qualität im Zusammenhang mit Schulentwicklung kann, wie bereits erwähnt wurde, auf der Grundlage normativer, aber auch empirischer Bestimmungsversuche erfolgen.

Normative Bestimmungsversuche orientieren sich an der höchsten Stufe von Qualität und beziehen sich immer auf eine „gute Schule“. Sie fragen systematisch-reflektierend nach den Zielen von Schulentwicklung, die beschrieben und theoretisch reflektiert werden (vgl. Dederling 2012, S. 7-8; Terhart 2000, S. 815-816; Tillmann 2011, S. 45 ff.). In diese Beschreibung hoher Qualität „fließen unausweichlich und massiv normative Vorstellungen über pädagogische, bildungspolitische Ziele und Absichten ein“ (Terhart 2000, S. 815). Diese können verschiedenen Ursprungs sein: Terhart nennt als Quellen dieser Qualitätsvorstellung Traditionen, allgemein- und sozialpolitische Überzeugungen, sozial- und bildungstheoretische Erwägungen und Entscheidungen oder auch normative Menschenbildannahmen und globale Zielvorstellungen über Personen-, Gesellschafts- oder Menschheitsentwicklung (vgl. Terhart 2000, S. 816). So fließen verschiedene Aspekte in die normative Beschreibung schulischer Qualität ein, aus denen unterschiedliche Leitbilder von Schule entstehen können. Diese schreiben Schulen jeweils unterschiedliche Aufgaben und Funktionen zu und geben Schulentwicklung somit ihre jeweilige Richtung. Normative Bestimmungsversuche haben Tradition in der Erziehungswissenschaft (vgl. Rahm 2005, S. 26 ff.) und ihre Berechtigung. Sie „sind notwendige Bestandteile der öffentlichen wie auch der fachinternen Diskussion um die Qualität und Qualitätssicherung von Sozial- und Bildungsinstitutionen“ (Terhart 2000, S. 816) und ohne sie blieben Strategien und Instrumente der Qualitätssicherung „inhaltsleer und würden im schlechten Sinne technokratisch“ (Terhart 2000, S. 816).

Empirische Bestimmungsversuche schulischer Qualität haben zum Ziel, die tatsächlichen Wirkungen von Bildungs- und Sozialeinrichtungen in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund zunächst normativer Qualitätsvorstellungen werden empirische Messinstrumente konstruiert, um verlässliche Aussagen über die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen treffen zu können und das gemessene Ausmaß der Qualität beispielsweise in einen Zusammenhang zu dem offiziellen Zweck bzw. Auftrag der Einrichtung zu setzen (vgl. Terhart 2000, S. 817). So lässt sich unter Berücksichtigung der schulischen Ausgangslage die Wirkung der jeweiligen Einrichtung feststellen.

Zudem können Qualitätsmerkmale von Schulen aus den erzielten Ergebnissen abgeleitet werden und normative Merkmalslisten weiter konkretisiert werden. Die empirische Bestimmung schulischer Qualität sieht sich einigen Problemen gegenüber, denn die anspruchsvollen und weitreichenden Zielsetzungen von Schulen lassen sich nicht ohne Weiteres überprüfen. Ebenso kann die Wirkung der Teilnahme an Bildungsinstitutionen nur sehr schwer erfasst werden, da Effekte von Bildungsmaßnahmen sich im Rahmen der großen Bandbreite aller möglichen Sozialisationswirkungen nicht präzise isolieren lassen. Demnach lassen sich Effekte nur ansatzweise und mit großem Aufwand ableiten. Eine weitere forschungsmethodische Herausforderung stellen die unterschiedlichen Ausgangslagen der Bildungsinstitutionen dar, aber auch die der an Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligten Personengruppen (vgl. Terhart 2000, S. 818-819).

Dedering unterscheidet zwei Forschungsrichtungen, die sich mit schulischer Qualität theoretisch und empirisch auseinandersetzen: die School Effectiveness Research im angelsächsischen Raum und die Schulqualitätsforschung im deutschsprachigen Raum. Die School Effectiveness Research hat ihre Wurzeln in den 1950er Jahren und analysiert Faktoren, die zu einer effektiven Schule beitragen. Es wird hier auf der Basis von Schülerleistungen von einer Wirksamkeit von Schule gesprochen, wenn die Lernfortschritte besser ausfallen, als nach der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu erwarten gewesen wäre. Die Schulqualitätsforschung in Deutschland baute etwa ab Anfang der 1980er Jahre auf der angelsächsischen Forschung zur Schuleffektivität auf. Die Bezugsbasis für empirische Studien, die fragen, wodurch sich „gute“ von „schlechten“ Schulen unterscheiden, bildet ein sehr breit aufgestelltes Verständnis von Schulqualität, das weit über fachliche Schülerleistungen hinausgeht (vgl. Dedering 2012, S. 8-9). Infolge nationaler und internationaler Forschungsbefunde entstanden verschiedene Überblicksarbeiten zu empirisch ermittelten Merkmalen „guter“ bzw. „wirksamer“ Schulen (vgl. u. a. Creemers 1994; Sammons et al. 1995). Nach Bos, Bonsen und Berkemeyer (2010a) sind folgende Merkmale bedeutsam für erfolgreiches Lernen und hohe Leistung von Schülerinnen und Schülern:

„Leistungsorientierung: Eine hohe, aber trotzdem angemessene Erwartung, sowohl an Lehrkräfte als auch an Schülerinnen und Schüler gerichtet, soll die pädagogische Arbeit der Schule positiv stimulieren.

Professionelle Kooperation im Kollegium: Im Kollegium herrscht Konsens, bezogen auf die Ziele der pädagogischen Arbeit; gemeinsam planen und entwickeln die Lehrkräfte den Unterricht.

Pädagogische Führung: Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung der Schule. Dieses Führungsverständnis umfasst einerseits eine unterrichtsbezogene Führung, andererseits eine eher auf die Schulebene und die Rahmenbedingungen von Unterricht abzielende Gestaltung.

Qualität des Curriculums: Der Abgleich zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum dient der Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit auf Schulebene und sollte als notwendiger Bestandteil von Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich betrachtet werden.

Geordnete Lernatmosphäre: Eine Atmosphäre der Sicherheit und ein geordnetes Umfeld bilden eine Lernumwelt, in der sich Schülerinnen und Schüler ohne Angst und weitestgehend ungestört auf den Unterricht und ihren persönlichen Lernerfolg konzentrieren können. Hierzu gehörte [sic] neben geordneten Arbeitsbedingungen auch ein positives Schulklima zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern sowie innerhalb des Kollegiums.

Evaluation: Auf unterschiedlichen Ebenen kommen verschiedenartige Evaluationsmethoden zum Einsatz. Hierzu gehören das systematische Monitoring der Schülerleistungen, Unterrichtsfeedback sowie die Selbst- und Fremdevaluation auf organisationaler Ebene“ (Bos et al. 2010a, S. 64-65).

Ergänzend hierzu ist die Arbeit von Scheerens und Bosker (1997) zu nennen, die einen organisationstheoretischen Zugang zur Analyse von Schuleffektivität wählten. Die Autoren sehen als Einflussfaktoren für eine effektive Schule die schulischen Ziele und die kriterienbezogene Überprüfung ihrer Wirksamkeit, den durch Managementstrukturen und Kooperation verkörperten Aufbau der Organisation, die schulischen Prozesse bezüglich Planung, Koordination, Steuerung und Beurteilung, die Schulkultur und die schulische Umwelt (vgl. Scheerens/Bosker 1997, S. 21). Schulische Bedingungen haben nach Luyten (1994) jedoch nur eine begrenzte Wirkung, da die Varianz zwischen Schulen zu einem großen Teil auf Effekte des Fachs und der Klasse bzw. Jahrgangsstufe zurückzuführen sei. Schuleffekte im Sekundarschulbereich können lediglich 15 % der Schulvarianz der Schülerleistungen erklären (zit. n. Scheerens/Bosker 1997, S. 92). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Bedingungen auf Klassenebene Einfluss auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern haben, was naheliegend ist, da Lern- und Bildungsprozesse im Klassenkontext stattfinden. Scheerens nimmt jedoch an, dass Bedingungen auf höherliegenden Ebenen, darunter auch der Schulebene, die Bedingungen auf der Klassenebene beeinflussen und somit einen wichtigen indirekten Einfluss nehmen (vgl. Scheerens 1990, S. 73).

In Anlehnung an modellhafte Vorstellungen zu Einflussfaktoren auf Schuleffektivität und an die „theoretisch und empirisch fundierte Arbeit zur Systematisierung von Schulqualität“ (Holtappels 2009, S. 17) von Scheerens und Bosker (1997) legte Holtappels ein Rahmenmodell vor, dessen Qualitätsebenen in verschiedenen, zum Teil auch praxisorientierten Konzeptionen und Darstellungen zur Schulqualität Eingang gefunden haben (vgl. Holtappels et al. 2008; Kiper 2007). Das Modell, das als CIPO-Modell (Context-Input-Process-Output) von Schulqualität bezeichnet wird, unterscheidet drei wesentliche Qualitätsebenen: Input-Qualität bzw. System- und Steuerungsqualität, Prozessqualität bzw. Gestaltungs- und Prozessqualität und Output-Qualität bzw. Ergebnisqualität (vgl. Abbildung 2-1).

Qualitätsmerkmale auf der ersten Ebene beziehen sich auf das Bildungssystem und die Systemsteuerung und beschreiben Rahmenbedingungen und Vorgaben, die schulisches Handeln beeinflussen. Diese können z. B. personale und soziale Merkmale, materielle Ressourcen oder organisatorische Angebote umfassen. „[Die] Qualitätsaspekte der *System- und Steuerungsqualität* sind von der Einzelschule nicht direkt beeinflussbar und ihr auch nicht zurechenbar“ (Holtappels 2009, S. 17). Die zweite Ebene umfasst die Prozessqualität. Diese ist wiederum durch jede einzelne Schule gestaltbar, daher wird vielfach auch von Gestaltungs- und Prozessqualität gesprochen. Aspekte, wie beispielsweise die Führungsqualität der Schulleitung, Kooperationsstrukturen in der Schule, die Schulkultur und das soziale Klima der Schule und des

Kollegiums, aber auch die Initiierung, Anregung und Unterstützung im Unterricht, sind dieser Ebene zuzuordnen (vgl. Kiper 2007, S. 346-348). Die dritte Ebene bezieht sich auf die Qualität der Effekte, die eine Institution erzielt. Hier steht der Output im Vordergrund, d. h. die „Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen, Dispositionen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler“ (Holtappels 2009, S. 18). Diese Qualitätsebene zeigt sich beispielsweise im Erreichen der Ziele der Bildungs- und Lehrpläne, in Integrationsquoten und Übergangsquoten (vgl. Kiper 2007, S. 348-350). Das Modell beachtet zudem den sozialen Kontext, worunter der Einfluss der Sozialisationsbedingungen, des sozioökonomischen Milieus und des Migrationshintergrundes der Lernenden fällt. Darüber hinaus werden Ressourcen des sozialräumlichen Umfeldes und der Kooperationsnetze der Schulen aufgeführt (vgl. Holtappels 2009, S. 18).

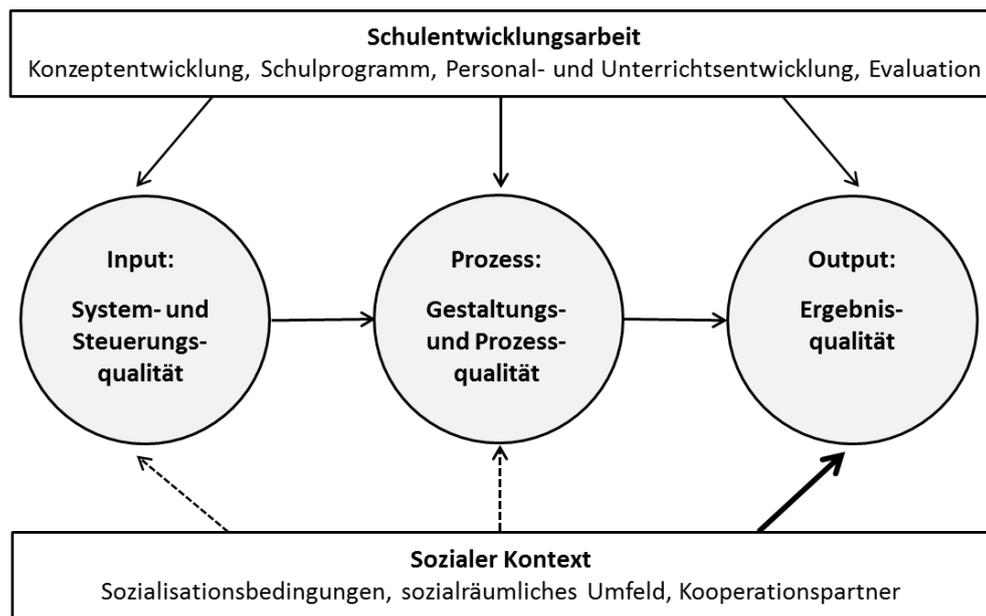


Abbildung 2-1: CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität. Quelle: Holtappels 2009, S. 18; Stufflebeam 1972.

Das CIPO-Modell nach Holtappels (2009) berücksichtigt erstmals Schulentwicklungsmaßnahmen bezüglich der Qualitätsverbesserung von Schulen, wie z. B. Konzeptentwicklung, Schulprogramme, Personal- und Unterrichtsentwicklung und Evaluation, die in vorläufigen Modellen unberücksichtigt blieben. Hieran wird das Zusammenwirken von Schulentwicklung und Schulqualität deutlich, das für diese Arbeit gegenständlich sein soll: Wie im CIPO-Modell dargestellt wird, ist Schulentwicklung verursachender Faktor der Input-, Prozess- und Outputqualität. Umgekehrt übt jedoch das Ausmaß der Schulqualität auch einen Einfluss auf die Gestaltung der Schulentwicklung aus, sodass das vorliegende Modell durch einen Pfeil in Richtung der Schulentwicklung, der diese Wechselbeziehung anzeigt, ergänzt werden müsste. Denn Aspekte und Ausprägungen der Qualitätsdimensionen haben auch einen Einfluss auf die Gestaltung der Schulentwicklung (vgl. dazu auch Dederling 2012, S. 13).

2.2 Theorien und Konzepte der Schulentwicklung

Seit Mitte der 1990er Jahre bildet die Einzelschule den Ausgangspunkt für Schulentwicklungsmaßnahmen. Theorien und Konzepte der Schulentwicklung, die in diesem Zusammenhang entstanden, richten sich demnach nicht primär auf die Entwicklung des Gesamtsystems, z. B. auf das Verhältnis von Schultypen in der Gesamtstruktur des Schulsystems oder auf die Art und Weise, wie Schulen finanziert und gesteuert werden, sondern vielmehr auf die Einzelschu-

le, die als ursächlich für Veränderungen mit Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler angesehen wird (vgl. Altrichter/Helm 2011, S. 14). Die Bedeutungszuschreibung auf die Einzelschule entwickelte sich durch die Erkenntnis, dass Schulen aufgrund ihrer vielfältigen und individuellen Gestaltung von zentralen Behörden nahezu unregierbar sind, da ihnen das Steuerungswissen fehlt, um die Vielfalt im Schulsystem zu berücksichtigen. Zudem entscheidet jede einzelne Schule individuell, ob und wie sie Innovationen bearbeiten will. Für die Wirkungsweise der Schule sind demnach in erster Linie die Schulleitung und die Lehrpersonen selbst verantwortlich, während äußere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen erfüllen (vgl. Holtappels/Rolff 2010, S. 75).

Der Einfluss der Einzelschule auf die Qualität ihrer Arbeit kann inzwischen durch verschiedene nationale und internationale Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsstudien empirisch belegt werden (vgl. Holtappels et al. 2008, S. 63). Zu einem einschlagenden Ergebnis bezüglich der Schuleffektivität kommt eine Studie von Rutter et al. (1980), die Ende der 70er Jahre in England erschien und in ihrer Übersetzung auch in Deutschland breit zur Kenntnis genommen wurde. Durch eine methodisch aufwendige Langzeitstudie wurde nachgewiesen, dass Schulen bei gleichen Eingangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler einen Unterschied in deren Lernentwicklung machen. Zudem verweist Fend auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse darauf, dass Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulform vielfach größer ausfallen als Unterschiede zwischen unterschiedlichen Schulformen. Daraus leitet er den Grundsatz der „einzelnen Schule als pädagogische Handlungseinheit“ ab (vgl. Fend 1986). Der Gestaltung einzelschulischer Aspekte wird demnach für die Sicherung der Qualität des Bildungssystems ein hoher Stellenwert zugesprochen und sie geriet in den Fokus von Wissenschaft und Praxis. Infolgedessen entstanden verschiedene Ansätze zur Entwicklung der Einzelschule.

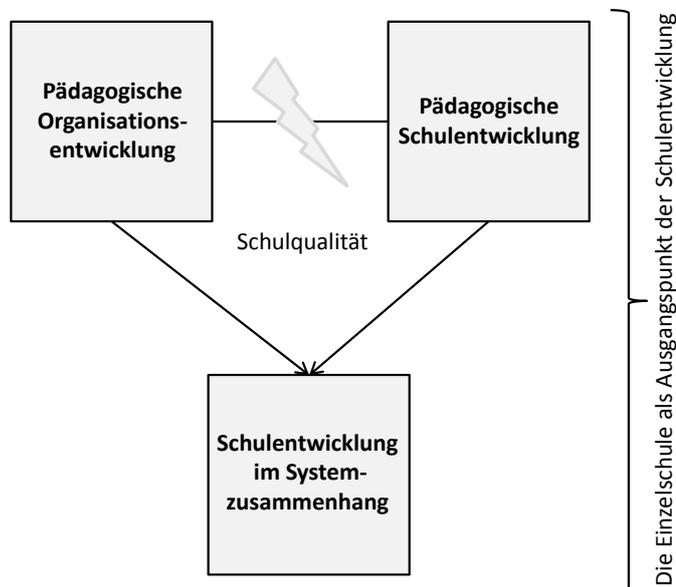


Abbildung 2-2: Schritte der Theoriebildung zur Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 2-2 verdeutlicht die Schritte der Theoriebildung einer Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule und greift eine Systematik des Theoriebildungsprozesses zur Schulentwicklung auf, die in verschiedenen Überblicksarbeiten zum Thema zu finden ist (vgl. u. a. Dederling 2012; Rolff 2007b; Wenzel 2008). Schulentwicklungsbemühungen, die auf die Gestaltung der Einzelschule zielen, verkörperten sich zunächst in Ansätzen der Schulentwicklung als

pädagogische Organisationsentwicklung. Auf diesen Schritt der Theoriebildung wird im Rahmen des Kapitels 2.2.1 eingegangen. In diesem Zusammenhang wird exemplarisch ein Verfahren der pädagogischen Organisationsentwicklung, der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP) (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996), vorgestellt.

In einer bewussten Abgrenzung zu diesem Verfahren entstanden Ansätze, die der pädagogischen Schulentwicklung zuzuordnen sind. Sie richten ihren Fokus weg von der gesamten Organisation Schule hin zur Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, dem Unterricht. In Kapitel 2.2.2 wird dieser Theoriebildungsschritt beschrieben und es werden Überlegungen von Bastian (1997) und Bastian und Combe (1998) und das Konzept von Klippert (2000) vorgestellt. Aus der kontroversen Diskussion der Vertreter der pädagogischen Organisationsentwicklung einerseits und der pädagogischen Schulentwicklung andererseits wurde das Konzept einer Schulentwicklung im Systemzusammenhang abgeleitet. In Kapitel 2.2.3 werden die Grundüberlegungen dieses Theoriebildungsschrittes vorgestellt. Das Drei-Wege-Modell von Rolff (1998) zur Veranschaulichung des Systemzusammenhangs, das als ein in der Schulforschung etabliertes Modell angesehen wird, wird hier präsentiert. Zudem wird auf Ansätze des Change Managements und des organisationalen Lernens eingegangen, die für eine Schulentwicklung im Systemzusammenhang herangezogen werden. Abschließend wird in Kapitel 2.2.4 eine Zusammenfassung gegeben, die Schulentwicklung als einen komplexen Gegenstand in den Blick nimmt und aktuelle Entwürfe zu einer umfassenden Schulentwicklungstheorie darstellt. In diesem Zusammenhang soll ein Verständnis von Schulentwicklung für die hier vorliegende Arbeit abgeleitet werden.

2.2.1 Pädagogische Organisationsentwicklung

Nach Rolff (1998, 2007b) bildet Organisationsentwicklung den Ausgangspunkt für Schulentwicklung, denn „[k]ein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung von Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung [...]“ (vgl. Rolff 1998, S. 298). Der Paradigmenwechsel der Schulentwicklung hin zur Entwicklung der Einzelschule wurde wesentlich durch dieses Konzept beeinflusst (vgl. Holtappels/Rolff 2010, S. 75). Die Schulreformer in den USA griffen Ansätze der Organisationsentwicklung bereits in den 1960er Jahren auf, um sie auf die Entwicklung von Einzelschulen zu übertragen. In Deutschland wurde diese Vorgehensweise erstmals Ende der 1970er Jahre der Gestaltung von Schulleiterfortbildungen zugrunde gelegt und erlangte erst in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit der Stärkung der Einzelschule an Popularität. Maßgeblich wurde Organisationsentwicklung als Schulentwicklungsansatz von Rolff (1993, 1995), Dalin und Rolff (1990), Schley (1991) und Philipp (1992) eingeführt. Die Besonderheit der Organisation Schule wurde in diesem Zusammenhang erstmals diskutiert und herausgestellt (vgl. Dederig 2012, S. 17). Diese sollte insbesondere dann berücksichtigt werden, wenn Ansätze, die ehemals für Wirtschaftsunternehmen entwickelt wurden, für die Gestaltung schulischer Entwicklungen herangezogen werden.¹

Die Übertragung eines Ansatzes aus dem Kontext der Betriebswirtschaft auf Schulen liegt bei dem Einsatz von Ansätzen der Organisationsentwicklung für Schulentwicklung vor: Organisationsentwicklung etablierte sich in den letzten 40 Jahren als ein erfolgreiches Management- und Beratungskonzept, das – in Abkehr von der strukturellen Perspektive – humanistische Aspekte

¹ Diese Diskussion und die angesprochene Spezifität schulischer Organisation wird in Kapitel 3 dieser Arbeit aufgezeigt.

der Arbeitswelt berücksichtigt und die Beteiligung der Betroffenen an der Planung und Arbeitsgestaltung fordert (vgl. dazu auch Kapitel 3.1). Eine weitere Grundidee der Organisationsentwicklung ist, Widerstände, die bei Veränderungen auftreten können und diese unwirksam werden lassen, zu verhindern. Auch in schulischen Kontexten hat sich gezeigt, dass Reformansätze wirkungslos blieben, weil die Voraussetzungen für ihre Einführung ungenügend geklärt wurden und Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler als Träger und Beteiligte dieser Reformen ihre Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen nicht in der intendierten Weise änderten (vgl. Wenzel 2008, S. 432). So wurde die Organisationsentwicklung ein fruchtbarer Zugang für die Veränderung schulischer Organisation.

Im Wörterbuch für Erziehungswissenschaft wird Organisationsentwicklung (OE) „einerseits als die Lehre von der Entwicklung und Veränderung von Organisationen durch die in ihr tätigen Menschen definiert, auf der anderen Seite versteht man unter OE die gesteuerten Prozesse der systematischen geplanten Veränderung von Organisationen unter maßgeblicher Beteiligung der Betroffenen“ (Krüger/Grunert 2006, S. 393). Organisationsentwicklung besitzt demnach keinen einheitlichen Bezugsrahmen, sondern zielt allgemein auf die Weiterentwicklung von Organisationen ab, die gerade durch sich ändernde Umweltbedingungen in der Lage sein müssen, sich weiterzuentwickeln. Hierbei steht sowohl eine Verbesserung der Effektivität der Organisation als auch die Verbesserung der erlebten Arbeitssituation durch die beteiligten Menschen im Vordergrund.

Rolff sieht Organisationsentwicklung in der Übertragung auf Schule insbesondere als eine Weiterentwicklung der Organisation von innen heraus durch ihre Mitglieder selbst. Demnach besitzen Lehrerinnen und Lehrer und insbesondere die Schulleitungen in schulischen Organisationsentwicklungsprozessen eine zentrale Position. Die Entwicklungsprozesse können durch externe Berater und Moderatoren unterstützt werden. Charakteristisch für Konzepte der Organisationsentwicklung ist, dass sie sich auf die Schule als Ganzes beziehen. Rolff betont jedoch, dass aber nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, der eine Diagnose der Situation vorgeschaltet wird (vgl. Rolff 2007b, S. 14). Die Entwicklung der Organisation durchläuft demnach mehrere sequenzielle Phasen: Analyse und Diagnose, zielbezogene Planung von Veränderungen, Umsetzung der Maßnahmenplanung und Evaluation (vgl. French/Bell 1990). Dieser Ablauf ist auch heute noch Bestandteil vieler Schulentwicklungsmaßnahmen, insbesondere der Schulprogrammarbeit (vgl. Holtappels/Rolff 2010, S. 76). So bietet Organisationsentwicklung für Schulen „ein systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung förderlicher Konzepte, Gestaltungsformen und Organisationslösungen. Im Mittelpunkt der Zielsetzungen steht die Entfaltung einer förderlichen Schulkultur und eines entwicklungsförderlichen eigenen Programms der einzelnen Schule“ (Holtappels/Rolff 2010, S. 76).

Auf der Grundlage von Organisationsentwicklung entstanden verschiedene Ansätze der Schulentwicklung (vgl. Rolff 1998, S. 299). Ein weitverbreitetes Verfahren der Organisationsentwicklung an Schulen stellt das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) dar, das bereits in der zweiten Auflage in Institutioneller Schulentwicklungsprozess umbenannt wurde (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996), um das „Prozessuale, die Flexibilität und die Lernoffenheit des ISP zu betonen“ (vgl. Dalin et al. 1996, S. 7). Das Verfahren entstand aus Aktivitäten der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) zur Entwicklung der Einzelschule, die seit 1970 für einige Jahre durch Dalin koordiniert wurden. Es etablierte sich durch verschiedene Kooperationen in Deutschland und nahm so Einfluss auf die Praxis der Schulentwicklung sowie die Schulentwicklungsforschung. Der Ansatz zielt auf eine beraterunterstützte

Entwicklung der gesamten Schule, bei der das Kollegium selbst die Entwicklungsschwerpunkte festlegt und Veränderungen der Schule initiiert, die durch eine sich wandelnde Gesellschaft notwendig werden (vgl. Wenzel 2008, S. 434). Nach Dalin, Rolff und Buchen (1996) soll der ISP Bedingungen an Schulen schaffen, damit schulische Akteure sich selbst und ihre Organisation besser verstehen, eine neue Praxis ausprobieren, über Erfahrungen nachdenken und Bedürfnisse erkennen. Konkret wird die Zielsetzung durch die Autoren folgendermaßen definiert:

„Ziel des ISP ist, die ‚Problemlösungsfähigkeit von Schulen‘ zu erweitern, d. h. die Fähigkeit der Schule, internen oder von außen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, daß [sic] sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken“ (Dalin et al. 1996, S. 40).

Um dieses Ziel zu erreichen, gehen die Autoren von verschiedenen zentralen Annahmen aus (vgl. Dalin et al. 1996, S. 40-44): Sie sehen die Schule als Ort der Veränderung, denn nur von jeder einzelnen Schule könne die Notwendigkeit und Motivation für Entwicklung ausgehen. Diese werde dann zum Motor der Entwicklung, wenn sich die Beteiligten verantwortlich fühlten, aber auch unterstützt würden. Eine weitere Annahme ist, dass Verhaltensänderungen auf der Interpretation von subjektiver Wirklichkeit basiere, die durch den ISP, auch anhand einer objektiveren, durch Daten belegbaren Realität dokumentiert und reflektiert werde.

Darüber hinaus wird die Bedeutung der Kooperation für Entwicklungsprozesse betont: Eine Kooperation sei notwendig, um die Problemlösefähigkeit einer Schule zu stärken. Denn nur durch Kooperation könne Veränderung in Gang gesetzt werden. Kooperation müsse jedoch vorab angeleitet werden und sei nicht von Anfang an nutzbringend. Die Verfasser sehen zudem einen Nutzen in Konflikten, die im Rahmen von Veränderungsprozessen auftreten könnten: Die Energie, die in Konflikten stecke, könne produktiv werden und als Chance für Entwicklung genutzt werden.

Zudem gehen die Autoren davon aus, dass die Ziele für Entwicklung von den Akteuren im Prozess festgelegt würden. Daher vertrete das Verfahren keine bestimmten inhaltlichen Ziele, sondern verfolge Metaziele, die Prozess- oder Programmziele genannt werden. Ebenso wie die Ziele individuell von jeder Schule gesetzt werden sollten, wird auch davon ausgegangen, dass schulische Effektivität situationsabhängig sei, denn jede Schule sei einzigartig und „[w]as in der einen Schule ‚effektiv‘ zu sein scheint, muss nicht notwendigerweise auf eine andere Schule zutreffen“ (Dalin et al. 1996, S. 43). Voraussetzung für gelingende Schulentwicklung sei zudem eine generelle Freiheit zu handeln, d. h., dass Handlungsspielräume gegeben werden sollten aber auch, dass vorhandene Handlungsfreiheit durch die schulischen Akteure, insbesondere die Schulleitung, erkannt und genutzt werden sollte. Als eine weitere Voraussetzung für gelingende Schulentwicklung sehen Dalin, Rolff und Buchen die möglichst frühzeitige und langfristige Beteiligung des Kollegiums an dem Entwicklungsprozess. Demnach gehören die Planung und die Ausführung unabdingbar zusammen, „[d]enn nur wer plant, kann auch zielgerecht ausführen“ (Dalin et al. 1996, S. 43). Als letzte Annahme wird vorausgesetzt, dass Schulen als Organisationen lernfähig seien. Hiermit wird der Bezug zur Organisationsentwicklung noch um den Ansatz des organisationalen Lernens erweitert (vgl. Dederich 2012, S. 20)².

² Das Konzept zur lernenden Organisation wurde nicht nur im ISP, sondern auch von verschiedenen anderen Autoren im Zusammenhang mit Schulentwicklung aufgegriffen, aber auch kritisch diskutiert. Wegen der Relevanz dieses Ansatzes für Schulentwicklung und für ein Verständnis zur schulischen Organisation werden Ansätze zum organisationalen Lernens genauer in Kapitel 3.3 betrachtet.

Der Institutionelle Schulentwicklungsprozess beschreibt Schulentwicklung als zyklischen bzw. spiralförmigen Prozess, der langfristige Veränderungen der Kommunikations- und Organisationsstruktur ermöglicht. In seiner idealtypischen Variante umfasst der ISP sechs Phasen. Die dadurch suggerierte Linearität komme in der schulischen Praxis jedoch kaum vor, da die individuellen Bedingungen der Schulen zu ganz unterschiedlichen Verläufen führen. Dalin, Rolff und Buchen nutzen das Phasenschema aber dennoch, da es eine gewisse Orientierung über den Ablauf des ISP bietet (vgl. Dalin et al. 1996, S. 44). Folgende Phasen werden von den Autoren genannt:

1. Initiation und Einstieg: Der Grund für die Auseinandersetzung einer Schule mit ihrer eigenen Entwicklung kann vielgestaltig sein. Zum einen kann ein Problem in der alltäglichen Praxis wahrgenommen werden, andererseits kann die Absicht zur Schulentwicklung auch bei erfolgreichen Schulen aus einem eigenen Antrieb und dem Wunsch entstehen, die vorhandenen Stärken weiter auszubauen. Ein Schulentwicklungsmoderator greift das – meist nur sehr vage wahrgenommen – Bedürfnis nach Veränderung auf und schafft einen ersten Einstieg, indem Lehrerinnen und Lehrer in das Prozessgeschehen eingebunden werden. Am Ende dieser Phase steht die Erstellung eines Kontraktes zwischen der Schule und dem externen Berater, der die Rollen aller Beteiligten klärt und die Ressourcen und die benötigte Zeit erfasst (vgl. Dalin et al. 1996, S. 46).

2. Gemeinsame Diagnose: Dem folgt eine Phase der gemeinsamen Diagnose. Auf der Grundlage von neu gewonnenen und bereits vorhandenen Daten wird, zumeist von einer Teilgruppe des Kollegiums (z. B. der Steuergruppe), mit Unterstützung des externen Beraters eine Datenanalyse vorgenommen. Die Deutung der Ergebnisse durch alle Beteiligten wird eingeholt und fließt in einen gemeinsamen Dialog ein, der zu einer Zielklärung für den Schulentwicklungsprozess führt (vgl. Dalin et al. 1996, S. 46-47).

3. Zielvereinbarung und Prioritätensetzung: In dieser Phase sind alle Beteiligten angehalten, ihre Intentionen zu formulieren und auch alternative Vorstellungen zu äußern. Der Prozess der Prioritätensetzung ist wichtig und bedarf der Unterstützung und Moderation des Schulentwicklungsberaters. Er berät hier insbesondere bei der Festlegung pragmatischer Ziele und bei der Konsensbildung (vgl. Dalin et al. 1996, S. 47).

4. Maßnahmen- und Projektplanung: In dieser Phase sollen die erarbeiteten Ziele und Prioritäten in konkrete Planungen münden und schließlich in der Praxis realisiert werden. Zunächst werden Innovationen als Pilot-Projekte mit der Beteiligung kleiner Gruppen umgesetzt, bevor Organisationsveränderungen angegangen werden. In dieser Phase sind Trainings notwendig, z. B. in Bereichen wie Projektmanagement, Evaluation und Teambildung oder auch zu speziellen Inhaltsbereichen, damit die Beteiligten die erforderlichen Kompetenzen erwerben können (vgl. Dalin et al. 1996, S. 47-48).

5. Institutionalisierung: Diese Phase stellt das vorläufige Ende des ISP dar. Die Veränderungsarbeit muss in der Schule zur Routine und zum Teil ihrer selbst werden, damit der Schulentwicklungsprozess institutionalisiert wird.

6. Evaluation: Nach einiger Zeit wird der Erfolg der Veränderung systematisch und datengestützt evaluiert und im Hinblick auf die vorher formulierte Zielstellung analysiert. Durch den Austausch über die Evaluationsergebnisse kann ein tieferes Verständnis der Notwendigkeit einer Veränderung erreicht werden (vgl. Dalin et al. 1996, S. 48).

Wie aus dieser Darstellung des idealtypischen Ablaufs des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses ersichtlich wird, nehmen Teambildung und die Begleitung durch einen Schulentwicklungsberater eine wichtige Position ein. Im Kontext des ISP findet die schulische Steuergruppe als Instanz zur Koordinierung der innerschulischen Entwicklung erstmals Erwähnung (vgl. Feldhoff 2011, S. 139).³

2.2.2 Pädagogische Schulentwicklung

Die pädagogische Schulentwicklung entstand in bewusster Abgrenzung zu den Schulentwicklungsansätzen der pädagogischen Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 2.2.1.). Ihnen wurde vorgeworfen, dass sie keine tatsächliche Anschlussfähigkeit für die schulische Praxis besäßen. So schreibt Bastian im Hinblick auf den Institutionellen Schulentwicklungsprozess, dass dieser Ansatz der pädagogischen Organisationsentwicklung zwar sehr systematisch angelegt und zielgerichtet sei, jedoch sein Ziel verfehle, da er einen zu hohen Abstraktionsgehalt besitze. Kritisiert wurden u. a. auch der hohe Zeitaufwand im Zusammenhang mit den vorgesehenen Datenerhebungen und -analysen, die geringe Berücksichtigung des Unterrichts zugunsten eines starken Bezugs auf organisationsbezogene Aspekte und eine Vernachlässigung der Lehrerfortbildung (vgl. Bastian 1997, S. 6-9; Bastian/Combe 1998, S. 6 ff.). Klippert betont, dass die Aufgaben, deren Erfüllung die pädagogische Organisationsentwicklung verlange, von Lehrpersonen aufgrund ihrer Langfristigkeit und ihres komplexen Zuschnitts nicht zu leisten seien:

„Da werden Probleme gesucht und natürlich auch in großer Vielzahl gefunden. Da werden Befragungen durchgeführt und umfangreiche Daten gesammelt, Daten ausgewertet und Datenfeedbacks organisiert, Entscheidungen angebahnt und Prioritäten gesetzt, Kontroversen geführt und Konflikte ausgetragen, Ziele geklärt und Ziele vereinbart, Aktionen geplant und Arbeitsgruppen gebildet, Steuergruppen installiert und konkrete Vorhaben implementiert, Strukturen diskutiert und Projekte evaluiert etc. Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige „Sisyphusarbeit“ überfordert fühlen“ (Klippert 1997, S. 13).

Zudem würde pädagogische Organisationsentwicklung sich vielfach auf Veränderungen im außerunterrichtlichen Bereich fokussieren und somit nicht den Bedürfnissen der Lehrpersonen entsprechen, deren Hauptinteresse die Veränderung der Lernkultur sei (vgl. Bastian 1997, S. 7). Vor dem Hintergrund der dargestellten Kritikpunkte formuliert Bastian folgende These zur Begründung einer pädagogischen Schulentwicklung: „Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen [...]“ (Bastian 1997, S. 6). Unterricht als Kernaktivität von Lehrerinnen und Lehrern solle in diesem Sinne auch Ausgangspunkt von Schulentwicklung sein. Pädagogische Schulentwicklung verfolgt demnach das Ziel, „die Veränderungen des Unterrichts über systematische Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei Veränderungsprozessen zu befördern“ (Bastian 2007, S. 24). Bastian definiert pädagogische Schulentwicklung

„als einen Selbstbildungsprozeß [sic] der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Er-

³ Auf Steuergruppenarbeit und externe Schulentwicklungsberatung wird im Rahmen des Kapitels 2.3 zur schulischen Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen näher eingegangen.

neuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen“ (Bastian 1997, S. 8).

An dieser Definition wird deutlich, dass pädagogische Schulentwicklung aus der Tradition der Lehrerfortbildung stammt. Ihr Ursprung liegt in Widerspruchserfahrungen und pädagogischen Veränderungsinteressen von Lehrpersonen, sie knüpft an diese an und bietet unterrichtsbezogene Unterstützungssysteme. Zudem werden durch eine pädagogische Schulentwicklung die notwendigen institutionellen und professionellen Bedingungen für Veränderungen erarbeitet. Dieses Vorgehen zielt auf eine langfristige Wirkung, die neue Aushandlungsprozesse über Unterricht, professionelle Kooperation und erweiterte Handlungsspielräume fordert. Schulinterne Lehrerfortbildung und Beratung zu pädagogischen Schulentwicklungsprozessen unterstützen demnach Veränderungen in der Lernkultur (vgl. Bastian 1997, S. 8). Als Vertreter, die sich im besonderen Maße mit pädagogischer Schulentwicklung im Sinne einer Unterrichtsentwicklung beschäftigt haben und Konzepte hierzu vorlegten, gelten insbesondere Bastian (1997), Klippert (1997, 2000) und Meyer (1995, 1997).

Das Konzept von Klippert wird in Deutschland an vielen Schulen als Grundlage für unterrichtsbezogene Entwicklung eingesetzt. Es wurde im Projekt *Schule und Co.* im Landkreis Herford (1997-2002 mit 52 Schulen) umfangreich erprobt (vgl. Klippert 2000, S. 10). Die Erfahrungen zu einer pädagogischen Schulentwicklung wurden im Rahmen des Modellprojektes *Selbstständige Schule* (2002-2008 mit 278 Schulen) weiterentwickelt, das – wie auch das zuvor genannte Projekt – in gemeinsamer Verantwortung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde (vgl. Bastian 2007, S. 94).

Das Verfahren besteht aus drei Trainingsprogrammen für den Unterricht, die in den 1990er Jahren erstmals erschienen sind: Methodentraining (2007b), Kommunikationstraining (2007a) und Teamentwicklung im Klassenraum (2009). Klipperts Entwurf zur pädagogischen Schulentwicklung geht von verschiedenen Vorüberlegungen aus und schließt schulinterne und -externe Teambildung, Lehrerfortbildung und Elternarbeit mit ein. Die Basis dieses Programms bildet das eigenverantwortliche Lernen und Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, kurz EVA genannt. Es soll nicht nur das lebenslange Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen, sondern auch in einem erheblichen Maße die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit entlasten (vgl. Klippert 1997, S. 15-17; Klippert 2000, S. 45 ff.). Ziel der sogenannten Klippert-Methode ist, dass die Schülerinnen und Schüler Methoden erlernen, die „das Lernen effektivieren, die Schülerpersönlichkeit stärken, ihre Selbstständigkeit fördern und ihr soziales Miteinander verbessern“ (Klippert 1997, S. 16). Klippert beschreibt den Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung erstens als unterrichtszentriert, zweitens als methodenzentriert, drittens als servicegestützt und viertens als teamorientiert. Demnach setzt pädagogische Schulentwicklung am Unterricht an, und zwar ganz konkret bei den Schülerinnen und Schülern, indem neue Methoden des eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens von ihnen erlernt werden. Serviceorientierung meint in diesem Zusammenhang, dass das dargestellte Reformprogramm durch fundierte Qualifizierungs- und Servicemaßnahmen, wie beispielsweise Lehrerfortbildungen und Unterrichtsmaterialien, unterstützt wird. Zudem ist Teamorientierung im Kollegium notwendig, um pädagogische Schulentwicklung zu ermöglichen (vgl. Klippert 2000, S. 48-49). Im Sinne der Serviceorientierung sind in den praxisorientierten Publikationen von Klippert Arbeitsmaterialien in Form von Arbeitsblättern und Vermittlungsvorschlägen enthalten.

Nach verschiedenen Etappen des Qualifizierungsprozesses der beteiligten Lehrkräfte steht am Ende die Gestaltung von Trainingswochen für die Schülerinnen und Schüler zu Methoden-, Sozial- oder Kommunikationskompetenz. Die Trainings sind spiralförmig aufgebaut und Übungs-, Reflexions- und Anwendungsphasen sind hierbei systematisch verzahnt (vgl. Klippert 2000, S. 100 ff.). Die Trainingsspirale beginnt „bei der Mobilisierung methodenzentrierter Vorkenntnisse und Vorerfahrungen und reicht über eine erste Übung mit anschließender Reflexion und Regelerarbeitung bis hin zu weiteren regelgebundenen Übungen und Reflexionen, die der vertieften Klärung des jeweiligen methodischen Verfahrens dienen“ (vgl. Klippert 2003, S. 39). Der Begriff *Trainingsspirale* entstand, so Klippert, durch die Assoziation eines Spiralbohrers, da „sich die Schüler sukzessive in das jeweilige Methodenfeld hineinarbeiten bzw. ‚hineinbohren‘ [sollen]“ (Klippert 2007b, S. 261). Die fachübergreifenden Kompetenzen sollen in dem jeweiligen Fachunterricht in verschiedenen Anwendungssituationen ausgebaut und gefestigt werden.

An der Darstellung des Trainings wird deutlich, dass es zunächst an der Veränderung des Unterrichts ansetzt. Für eine schulweite Veränderung sind jedoch systematische Fortbildungen von Klassen-, Fach- und Steuerteams notwendig. Hierbei trainieren die Lehrpersonen die Methoden zunächst selbst, um sie in ihrem eigenen Unterricht einzusetzen und anschließend in der gesamten Schule zu etablieren. Einige Lehrkräfte werden zudem in Managementstrategien geschult, um die Entwicklungsprozesse anzuleiten und zu koordinieren (vgl. Wenzel 2008, S. 435). Hieran wird deutlich, dass der Gedanke einer Schulentwicklung im Systemzusammenhang in der pädagogischen Schulentwicklung bereits mitgedacht wurde, der Ausgangspunkt dabei jedoch in allen Fällen der Unterricht sein sollte (vgl. Klippert 2000, S. 46).

2.2.3 Schulentwicklung im Systemzusammenhang

Sowohl die pädagogische Schulentwicklung als auch die pädagogische Organisationsentwicklung beabsichtigen Hilfestellungen zu geben, um die Einzelschule von innen heraus weiterzuentwickeln. Jedoch haben sie ganz unterschiedliche Ansatzpunkte: Die pädagogische Organisationsentwicklung zielt auf Veränderungen schulischer Organisationsstrukturen und die pädagogische Schulentwicklung primär auf die Entwicklung des Unterrichts. Aus der Diskussion zwischen den Protagonisten beider Ansätze, die Ende der 1990er Jahre geführt wurde, ging das Konzept der Schulentwicklung im Systemzusammenhang hervor (vgl. Dederling 2012, S. 26). Ein Denken in Systemzusammenhängen widerspricht der Beschränkung auf einen Ausgangspunkt für Schulentwicklung, d. h. auf die Organisationsentwicklung oder die Unterrichtsentwicklung. Die Begründer einer Schulentwicklung im Systemzusammenhang gehen davon aus, dass die Weiterentwicklung von Einzelschulen viele verschiedene Aktivitäten umfasst und nicht auf einen extern ausgewählten Bereich beschränkt werden kann (vgl. Dederling 2012, S. 26).

Demnach können Schulentwicklungsprozesse unterschiedliche Ausgangspunkte haben, die die Einzelschule selbst festlegt: So können Schulen einerseits an der Veränderung ihrer Schulorganisation ansetzen und Organisationsentwicklung (OE) betreiben, indem sie beispielsweise das Schulmanagement entwickeln oder die Kooperation im Kollegium, mit Eltern und außerschulischen Partnereinrichtungen ausbauen. Andererseits kann sich Schulentwicklung im Sinne einer Unterrichtsentwicklung (UE) auf den Unterricht beziehen, z. B. in Form von der Durchführung fächerübergreifender Projekte, kooperativer Lehrplankonzipierungen und der Einführung einheitlicher Kriterien der Leistungsmessung. Darüber hinaus ist Schulentwicklung auch im Bereich des Personals möglich, z. B. durch interne und gemeinsame Lehrerfortbildung, aber

auch durch individuelles Lernen des einzelnen Lehrers und der einzelnen Lehrerin. Diese Entwicklungen vollziehen sich somit auf der Ebene der Personalentwicklung (PE) (vgl. Holtappels 2003, S. 140-141). Personalentwicklung kann neben der Personalfortbildung auch Aspekte der Personalführung und Personalförderung umfassen (vgl. Rolff 2013b, S. 18).

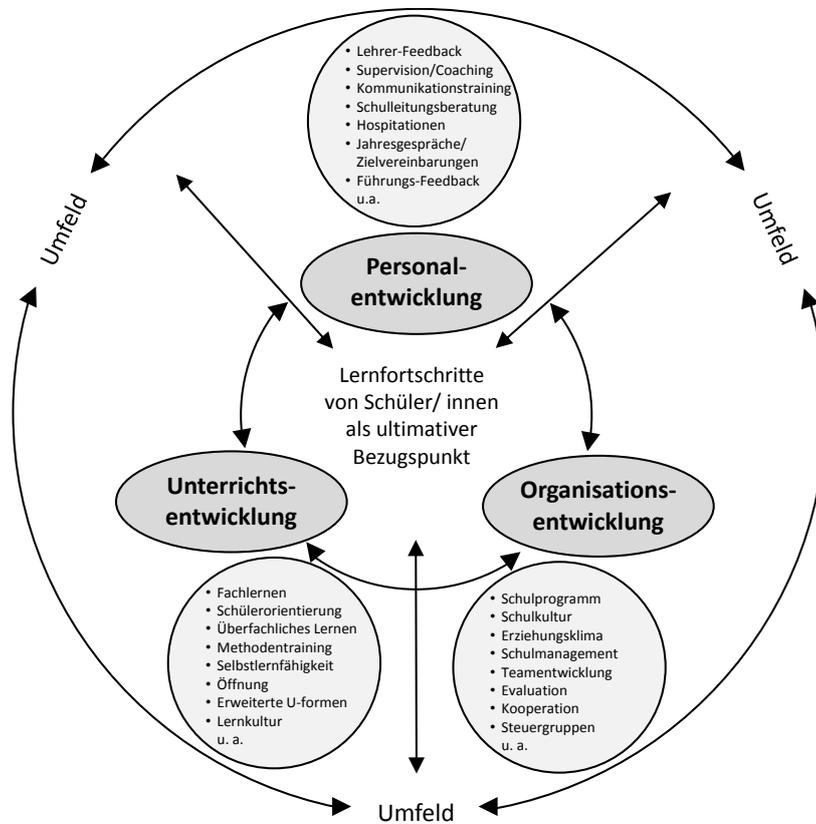


Abbildung 2-3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. Quelle: Rolff 2013b, S. 20.

Ein Verständnis von Schulentwicklung im Systemzusammenhang geht davon aus, dass Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung „in vielfältigem und interdependentem Zusammenhang mit wechselseitiger Beeinflussung“ (Holtappels 2003, S. 141) stehen und systemisch miteinander verbunden sind. Im Idealfall wird Schulentwicklung demnach konsequent gedacht und jeder Ansatzpunkt der Schulentwicklung führt notwendigerweise zu den anderen. Das heißt, eine Schule kann mit Unterrichtsentwicklung beginnen. Veränderungen des Unterrichts wie z. B. erweiterte Unterrichtsformen oder Methodenlernen überschreiten jedoch die konventionelle Orientierung an einem Fach oder einer Lehrperson und erfordern notwendigerweise organisationsbezogene Veränderungen (d. h. Prozesse der Organisationsentwicklung), die institutionell abgestützt werden müssen. Zudem wirken sich diese Veränderungen auf das Lehrerhandeln aus und können zu einem Bedarf an Personalentwicklung führen.

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Schulentwicklung im Systemzusammenhang ist die Entscheidung der Einzelschule, mit Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung anzufangen, analog und gleichwertig. Verlaufen diese Entwicklungsschritte systemisch, werden immer alle drei Bereiche tangiert (vgl. Rolff 1998, S. 305-306; 2013b, S. 19-21). Demnach bildet sich ein Verständnis von Schulentwicklungsprozessen, deren Initiierung an den Bedürfnissen der Einzelschule ausgerichtet ist und in denen ein interner Systemzusammenhang aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung und den jeweiligen Inhaltsbereichen besteht

(vgl. Abbildung 2-3). Rolff formuliert diesen Zusammenhang bündig: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff 2007b, S. 31).

Der soeben dargestellte interne Systemzusammenhang wird durch einen außerschulischen Systemzusammenhang ergänzt. „Zum Umfeld (bzw. zur Umwelt) der Schule gehören Eltern, ‚Abnehmer‘ (Betriebe, Universitäten), die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht“ (Rolff 2007b, S. 31). Rolff unterstreicht zudem die Bedeutung von externen Steuerungsmitteln und -instrumenten, wie z. B. Verfahren der Evaluation (vgl. Rolff 2013b, S. 22-25). Dieses umfassende Verständnis von Schulentwicklung kann als „holistische Schulentwicklung“ (Rolff 2013a, S. 9) bezeichnet werden.

Im Kontext von Überlegungen zu einer Schulentwicklung im Systemzusammenhang steht – wie bereits bei der pädagogischen Organisationsentwicklung – die Diskussion um die Frage, ob Schulen als Organisationen betrachtet werden können und ob sie lernfähig sind (vgl. dazu Kapitel 3). Der Ansatz des organisationalen Lernens wurde in diesem Zusammenhang von verschiedenen Autoren aufgegriffen (vgl. z. B. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996; Krainz-Dürr 1999; Schley 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998). Auch der Ansatz des Change Managements wird als Antwort auf die Frage nach der optimalen Gestaltung einer ganzheitlichen Schulentwicklung diskutiert (vgl. z. B. Dederling 2012, S. 34 ff.; Holtappels 2007, S. 11 ff.; Rolff 2013a, S. 18 ff.) und fand insbesondere im Zusammenhang mit Steuergruppen Beachtung (vgl. z. B. Berkemeyer/Holtappels 2007b; Feldhoff 2011). Change Management versteht sich als Weiterentwicklung von Konzepten der Organisationsentwicklung und bezieht sich auf die geplante Gestaltung von Veränderungsprozessen, die mit Umgestaltungen der Aufbauorganisation und der Prozessebene für Organisation und Personal einhergehen (vgl. Feldhoff 2011, S. 75 ff.). „Change Management ist nicht für rein technisch-organisatorische Anpassungsleistungen erforderlich, sondern dann, wenn es um Veränderungen grundlegender Einstellungs- und Verhaltensmuster geht“ (Holtappels/Feldhoff 2010, S. 160). Change Management erfordert nach Holtappels „zielgerichtete, planvolle und umfassende Organisations-, Koordinierungs- und Steuerungsaktivitäten [...]“ (Holtappels 2007, S. 21). Als Grundregeln für einen erfolgreichen Wandel von Organisationen nennt er mit Bezug auf Schreyögg (1998) die Erfordernisse von Information, Aktivierung und Partizipation, die Gruppe als Wandelmedium, Kooperation zur Förderung der Veränderungsbereitschaft und Einsicht in den zyklischen Verlauf von Wandel (vgl. Holtappels 2007, S. 22). Hieran werden die Parallelen zur Organisationsentwicklung und zu Ansätzen des organisationalen Lernens deutlich.

Im Rahmen von Veränderungsprozessen in Schulen nennt er drei Dimensionen von Management: *Change Management als Wissensmanagement*, das den Transfer von individuellem Wissen zu geteiltem Organisationswissen durch intensive Kooperation, die Entwicklung einer Feedback-Kultur und Evaluation ermöglicht; *Change Management als steuerndes Prozessmanagement*, das Koordination und Organisation von Schulentwicklung unter Partizipation aller Beteiligten ermöglicht, und *Change Management als koordinierende Vernetzung*, die es zulässt, Abläufe in lose gekoppelten Systemen zu vernetzen (vgl. Holtappels 2007, S. 22 ff.).

2.2.4 Zusammenfassung: Schulentwicklung als komplexer Gegenstand

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden ist, fließen unterschiedliche Theorieansätze und Konzepte in die Begriffsfassung von Schulentwicklung ein und es existieren verschiedene Zugänge zur Schulentwicklung, die einerseits vorrangig an der Organisations- oder Unterrichtsentwicklung ansetzen oder andererseits eine systemische Sicht auf Schulentwicklung verfolgen und Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gleichermaßen berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.2.1 bis 2.2.3). Ein Verständnis von Schulentwicklung im Systemzusammenhang, wie Rolff (1998) es geprägt hat, ist inzwischen weitverbreitet (vgl. Dederling 2012, S. 27). Hieraus leitet Rolff (2013c) eine Begriffsfassung zur Schulentwicklung ab, die drei Ordnungsstufen besitzt:

Schulentwicklung erster Ordnung bzw. intentionale Schulentwicklung: Schulentwicklung als häufig praktizierte, bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen.

Schulentwicklung zweiter Ordnung bzw. institutionelle Schulentwicklung: Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Dies wird von den jüngsten Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert.

Schulentwicklung dritter Ordnung bzw. komplexe Schulentwicklung: Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelne Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und auf Distanz korrigiert (vgl. Buhren/Rolff 2008, S. 5; Rolff 2013c, S. 316).

Rolff merkt an, dass die Akteure der Praxis sich vermutlich auf den unterschiedlichen Ebenen engagieren würden, die Schulentwicklungsforschung jedoch alle drei Ebenen berücksichtigen müsse: „Lehrpersonen mögen sich eher auf der ersten Ebene, Leitungen auf der zweiten und Politiker sowie Behörden auf der dritten Ebene engagieren. Schulentwicklungsforschung muss alle drei gleich wichtig nehmen“ (Rolff 2013c, S. 316). Demzufolge handelt es sich bei Schulentwicklung um einen komplexen Gegenstand, der ganzheitlich angelegt ist. Schulische Entwicklungen erfolgen in einem Systemzusammenhang und tangieren unterschiedliche Aspekte schulischer und außerschulischer Organisation und Gestaltung. Hierbei nimmt der interne Systemzusammenhang der Einzelschule einen besonderen Stellenwert ein und steht im Austausch mit externen Anforderungen, Vorgaben und Partnern.

Die Komplexität des Gegenstands Schulentwicklung wurde in Gesamtentwürfen zur Schulentwicklungstheorie berücksichtigt. Einen ersten Versuch in diese Richtung unternahm Dalin (1999), der Organisationstheorien, Führungstheorien und Veränderungstheorien als relevante Bezugstheorien der Schulentwicklung hinzuzieht. Seine Arbeit gilt als Frühwerk der Schulentwicklungstheorie und bietet unterschiedliche theoretische Zugänge an, die jedoch noch nicht hinreichend miteinander verbunden sind (vgl. Dederling 2012, S. 38). In jüngerer Zeit legten Rahm (2005) und Maag Merki (2008) komplexe theoretische Annäherungen an den Schulentwicklungsbegriff vor. Auch Fend (2008b) veröffentlichte ein ganzheitliches Konzept zur Gestaltung von Schule, das einen handlungstheoretischen Zugang einnimmt, der sich im Konzept der Rekontextualisierung konkretisiert.

Die Ansätze der beiden erstgenannten Autoren werden von Dederling ausführlich hinsichtlich ihrer Ziele und Funktionen, ihrer Bezugstheorien und ihres Verhältnisses zur Schultheorie

dargestellt (vgl. Dederling 2012, S. 38 ff.). Gemeinsam ist den beiden Ansätzen, dass sie unterschiedliche Bezugstheorien in eine Theorie der Schulentwicklung integrieren. Bei Rahm sind dies Systemtheorien, die Systembiologie, der Konstruktivismus, Bildungstheorien, Professions-theorien und Organisationstheorien (vgl. Rahm 2005, S. 149 ff.). Maag Merki bezieht ihren Entwurf einer Schulentwicklungstheorie auf Schuleffektivitätstheorien, Lehr- Lerntheorien, Organisationstheorien und Schultheorien (vgl. Maag Merki 2008, S. 26-27). Auch Rahm verknüpft ihr Konzept mit Schultheorien. Diese bilden jedoch den Rahmen für eine Schulentwicklungstheorie und erhalten somit eine Sonderstellung (vgl. Rahm 2005, S. 145 ff.).

Ziel beider Theorieentwürfe ist die analytische Betrachtungsweise von Schulentwicklung, wobei Rahm eine stärkere Praxisorientierung verfolgt und hierbei die „Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebotes und der Professionalisierung der Lehrkräfte voranzutreiben“ (Rahm 2005, S. 147), anstrebt. Diese praxisorientierte Herangehensweise wird von Berkemeyer kritisiert, denn eine Theorie müsse sich an ihrem Erklärungspotenzial und nicht an ihrem Wirkungsgrad für die Verbesserung der Praxis messen lassen (vgl. Berkemeyer 2010, S. 68). Für Maag Merki steht die Prozesshaftigkeit von Schulentwicklung im Vordergrund, die längsschnittlich untersucht werden müsse (vgl. Maag Merki 2008, S. 29). Diese Prozesse verlaufen auf drei Ebenen, die zum Teil einseitig und zum Teil wechselseitig interagieren: eine Makroebene, bestehend aus Ministerium und Schulleitung, eine intermediäre Ebene, bestehend aus Bildungsregionen und Schulnetzwerken, und eine Mesoebene, bestehend aus Einzelschulen (vgl. Maag Merki 2008, S. 27 ff.). Ein systematisches Modell der Schulentwicklung liegt bei Rahm in dieser Form nicht vor. Van Ackeren beschreibt ihren Ansatz als „Umriss eines ‚Theorieverbundes‘, [...] der existierende Modelle und Ansätze zur Schulreform ordnet, den kontinuierlichen Zuwachs an empirischen Forschungsbefunden sichtet und sich dennoch in einem stetigen ‚Theoriegenerierungsprozess‘ befindet“ (Ackeren 2006, S. 515).

Fend legt mit seinem Werk „Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität“ ein Konzept vor, dem ausführliche Arbeiten zur Theorie und zu der Geschichte des Bildungswesens (vgl. Fend 2006; 2008a) vorangegangen sind. Zentral ist für Fend die Idee einer ganzheitlichen Gestaltung des Bildungssystems als Mehrebenensystem, das die Steuerung der Makroebene in einem hohen Maße berücksichtigt. Fends Konzept „geht [...] primär von der Makrosteuerung aus und untersucht, wie sich diese auf die Meso- und Mikroebenen auswirkt und wie auf den jeweiligen Ebenen die Akteure relativ autonom innere Kulturen des Bildungsgeschehens schaffen und damit selbstverantwortlich am Gesamtgeschehen des Lehrens und Lernens mitwirken“ (Fend 2008b, S. 14).

Die Makroebene nach Fend umfasst die Bildungsadministration, die Mesoebene die Schulen im lokalen Umfeld und die Mikroebene den Unterricht. Schulische Realitäten würden sich auf diesen Ebenen gestalten und würden durch diese gestaltet werden. Ein einfaches Input-Output-Modell könne somit den beteiligten Gestaltungsakteuren und den vielfältigen Verantwortlichkeiten und Prozessen bei der Gestaltung von Bildungssystemen im Ganzen nicht gerecht werden (vgl. Fend 2008b, S. 21). In der Konsequenz dessen bettet er seine weiteren Ausführungen in einen handlungstheoretischen Rahmen ein, indem er ein mehrebenentheoretisch erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell entwirft, das neben dem Input und Output auch Prozesse berücksichtigt. Im Zusammenhang der Beschreibung des Bildungssystems als Ganzes prägt Fend den Begriff der „Rekontextualisierung“ (Fend 2008b, S. 26): Damit beschreibt er den aktiven Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene; insbesondere, wie

Absichten der nächst oberen Ebene von der jeweiligen unteren Ebene aufgegriffen und umgesetzt werden. Rekontextualisierungsprozesse werden von Fend systematisch für die verschiedenen Ebenen des Schulsystems dargelegt und bilden somit den „roten Faden“ (Fend 2008b, S. 38) für die Beschreibung des Funktionierens von Schule und ihrer Gestaltung durch die verantwortlichen Akteure. Fend verweist in seinem Konzept auf die Komplexität und Prozesshaftigkeit schulischer Gestaltung, darüber hinaus betont er besonders die Bedeutung schulischer Akteure.

Auch die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten neueren theoretischen Annäherungen an den Schulentwicklungsbegriff von Rahm (2005), Maag Merki (2008) und Fend (2008b) verdeutlichen, dass viele verschiedene Bezugstheorien und Perspektiven notwendig sind, um Schulentwicklung beschreiben zu können. Auf der Grundlage der dargelegten Schritte der Theoriebildung und der Publikationen zu einer komplexen Schulentwicklungstheorie können folgende zentrale Aspekte zusammenfasst werden:

- Schulqualität ist sowohl Zieldimension als auch Ausgangspunkt von Schulentwicklung (vgl. Dederling 2012; Tillmann 2011).
- Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern bilden den ultimativen Bezugspunkt von Schulentwicklung (vgl. Rolff 2007b).
- Es besteht eine gewisse Einigkeit darüber, dass Schulentwicklung im Systemzusammenhang und in seiner Ganzheitlichkeit betrachtet werden sollte (vgl. Fend 2008b; Maag Merki 2008; Rahm 2005; Rolff 2007b, 2013a).
- Das schulische Mehrebenensystem und Rekontextualisierungsprozesse bei der aktiven Gestaltung von Akteuren auf den jeweiligen Ebenen sollten in Überlegungen zur Schulentwicklung Berücksichtigung finden (Fend 2008b).
- Aspekte der Steuerung des Schulsystems nehmen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse in der Einzelschule (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010a; Fend 2008b; Rolff 2013b).
- Veränderungen auf der Ebene der Einzelschule erfordern Veränderungsbereitschaft, d. h. bejahende Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer, eine effektive Führung und die Fähigkeit der Schule zum organisationalen Lernen (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996).
- Theorien und Konzepte zur Schulentwicklung befinden sich in einem Kontinuum zwischen Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung. Einige Ansätze wenden sich bewusst der Praxis zu (vgl. Rahm 2005) bzw. beinhalten Konzepte für die Anwendung in der Praxis (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996; Klippert 2000), andere befinden sich auf theoretisch-konzeptioneller Ebene (vgl. Fend 2008b; Maag Merki 2008; Rolff 2007b). Ein Modell zur Systematisierung der Schulentwicklung, das die beschriebenen relevanten Aspekte vollständig abbildet, Ansprüchen einer Theorie genügt und für die Praxis nützlich ist, steht noch aus.
- Ein Verständnis von Schulentwicklung sollte unterschiedliche Aspekte mit einbeziehen, die dazu führen, dass der Gegenstand notwendigerweise umfassend ist und es zu einer Unübersichtlichkeit in der Begriffsfassung und Theoriebildung kommt. Diese vorhandene Komplexität lässt sich nicht reduzieren, sondern nur systematisieren.

Dieser Arbeit liegt ein weites, ganzheitliches Verständnis von Schulentwicklung im Systemzusammenhang zugrunde, das Schulen als lernfähige Organisationen versteht, die in einem Austausch zwischen internen und externen Gegebenheiten agieren. Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklungsbemühungen ist die Qualität der Einzelschule und der Bildungsregion.

2.3 Schulische Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen

Die schulische Arbeitsorganisation ist für die Gestaltung von komplexen Schulentwicklungsprozessen bedeutungsvoll, denn Schulentwicklung erfordert Führungsqualitäten der Schulleitung, die Beteiligung des Kollegiums im Rahmen von Arbeits-, Projekt- und Steuergruppen, die Inanspruchnahme von Beratung und das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen. Auf diese Aspekte wurde insbesondere im Zusammenhang mit der pädagogischen Organisationsentwicklung hingewiesen (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996). Der Begriff *Arbeitsorganisation* entstammt ursprünglich dem betriebswirtschaftlichen Kontext und entstand infolge der Industrialisierung. Er wurde in den Sozialwissenschaften genutzt, um die vielfältigen sozialen Beziehungen und Prozesse zwischen den am Arbeitsprozess Beteiligten zu beschreiben. Arbeitsorganisation bezeichnet „ein planmäßiges koordiniertes Zusammenwirken von Menschen zur Erstellung eines gemeinsamen Produkts“ (Müller-Jentsch 2003, S. 40). Wenn mit Bezug auf Schulen von Arbeitsorganisation gesprochen wird, dann muss immer berücksichtigt werden, welche Spielräume und Ressourcen Schulen besitzen, um Veränderungen der Arbeitsorganisation vornehmen zu können. Im Rahmen der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen eröffnen sich ihnen jedoch neue Handlungsmöglichkeiten, die durch die Einführung veränderter Arbeitszeitstrukturen, innovativer Formen der Kooperation und Arbeitsteilung und durch die Entwicklung eines sozialen Klimas innerhalb des Kollegiums genutzt werden können (vgl. Blank/Schiller 2008, S. 3).

In diesem Kapitel werden ausgewählte Aspekte schulischer Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen vorgestellt. Zunächst wird das Konzept der Steuergruppe, eine besondere Organisationsform zur Koordination, Moderation und Lenkung von Schulentwicklungsprozessen, beschrieben. Dann wird auf die Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung eingegangen, da sie eine hohe Relevanz für die Organisation von Entwicklungsprozessen besitzt. Anschließend werden Unterstützungssysteme der Schulentwicklung in Form von Schulentwicklungsberatung thematisiert und schließlich wird auf einen wichtigen arbeitsorganisatorischen Faktor, die zeitlichen Ressourcen einer Schule, eingegangen.

Steuergruppen in der Schulentwicklung

Steuergruppen wurden in Nordrhein-Westfalen bereits im Zuge der Erprobung des institutionellen Schulentwicklungsprogramms/-prozesses (vgl. Kapitel 2.2.1) Ende der 1980er Jahre eingeführt. Sie waren eine Reaktion auf eine durch externe Berater vorgefundene Problemlage in der Beratung von Schulen, die sich durch das Fehlen adäquater Gremien, die zusammen mit dem Berater an Prozessen der Schulentwicklung arbeiten können, konstatierte (Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996). Sie stellen nach Rolff „eine der bedeutsamsten Innovationen in der jüngeren Schulgeschichte“ (Rolff 2007a, S. 41) dar. Aus den Ergebnissen einer Lehrerumfrage des „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ aus dem Jahr 2006, wonach 42 % der befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe I in den vorangegangenen zwei Jahren Mitglied einer Steuergruppe waren (vgl. Kanders/Rösner 2006, S. 30), lässt sich schließen, dass Steuergruppen sich an einigen deutschen Schulen etabliert haben. Zudem erbringt die IGLU-Studie 2006 den Befund, dass 41 % der Grundschulen in Deutschland Steuergruppen besitzen (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 184). Eine Steuergruppe besteht in der Regel aus drei bis sieben Mitgliedern (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 184) und soll im Idealfall durch eine angemessene Beteiligung beider Geschlechter, eine gute Mischung von Jung und Alt, durch die Einbe-

ziehung sowohl von Skeptikern als auch von Aktivisten, die Mitgliedschaft der Schulleitung und möglichst eines Schüler- bzw. Elternvertreters gekennzeichnet sein (vgl. Rolff 2007a, S. 46).

Ziel einer Steuergruppe ist es, nachhaltiger Schulentwicklung eine Infrastruktur zu geben. Mit einer Steuergruppe wird der Schulleitung eine vom Kollegium getragene Organisationsform zur Seite gestellt, die Schulentwicklungsprozesse unterstützt und verbreitet. Konzeptionell ist mit Steuergruppen der Anspruch verbunden, als solide, sichtbare und transparente Basis für Entwicklungsprozesse zu fungieren (vgl. Rolff 2007a, S. 41 ff.) und eine Veränderung der Organisationsstruktur von Schule zu bewirken. Diese Organisationsstruktur ermöglicht eine Beteiligung des Kollegiums, auch wenn eine intensive Erarbeitung von Entwicklungsprozessen und ursprünglich, im Sinne des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms/-prozesses, eine Beratung mit dem gesamten Kollegium nicht möglich ist.

Demnach besteht die Hauptaufgabe einer Steuergruppe „in der Prozesssteuerung, genauer: in der Steuerung eines Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder der Schule selbst“ (Rolff 2007a, S. 42). Damit übernehmen Steuergruppen, neben der Schulleitung, Managementfunktionen, die ursprünglich ausschließlich der Schulleitung zugeordnet waren. Das wird notwendig, da durch schulische Autonomie und neue Steuerung die Anforderungen an jeder einzelnen Schule zunehmen. Steuergruppen sollen zudem garantieren, dass die Interessen des Kollegiums Berücksichtigung finden (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 183). Holtappels sieht die Hauptaufgabe einer Steuergruppe in der „Information und Dokumentation über/von Schulentwicklungsprozessen, dem Aufbau von Teamstrukturen, der strukturierten Vorarbeit und Unterstützung von Arbeitsgruppen sowie der Koordination, Moderation und Lenkung des Innovationsprozesses“ (Holtappels 2007, S. 28). Demnach sind Steuergruppen nicht als Synonym von Arbeitsgruppen zu verstehen, die einzelne Aspekte der Weiterentwicklung einer Schule bearbeiten und mit der Steuergruppe im Austausch stehen (vgl. Rolff 2007a, S. 49).

Berkemeyer und Holtappels führten im Rahmen des Projektes *Qualitätsentwicklung in Netzwerken* in Niedersachsen mit 64 Schulen aller Schulformen eine Studie durch, etablierten in diesem Zusammenhang an den Netzwerkschulen Steuergruppen und erprobten die Arbeit in regionalen Schulnetzwerken zu den Themen Schulprogrammarbeit, neue Unterrichtsverfahren und Evaluation. Dabei stellten sie folgende Funktionen von Steuergruppen heraus: Steuergruppen besitzen moderierende, informierende, steuernde und kontrollierende sowie gestaltend-entwickelnde Funktionen. Die informierenden Tätigkeiten wurden von den am Projekt beteiligten Steuergruppen am häufigsten wahrgenommen. Die steuernde und kontrollierende sowie die gestaltend-entwickelnde Funktion übten die Steuergruppen gelegentlich aus und moderierende Tätigkeiten wurden eher selten wahrgenommen. Es zeigten sich je nach Tätigkeitsfeld (Schulprogrammarbeit, neue Unterrichtsverfahren, Evaluation) deutliche Unterschiede in der Intensität der Ausprägung der jeweiligen Tätigkeit (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2007a, S. 119).

Bedeutend für die erfolgreiche Arbeit einer Steuergruppe ist, dass sie vom Kollegium akzeptiert wird. Daher sollte sie demokratisch gewählt werden und ein klar begrenztes Mandat des Kollegiums für bestimmte Aufgaben erhalten (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 184; Rolff 2007a, S. 48 ff.). Trotz dieses Mandates liegt die Gesamtverantwortung weiterhin bei der Schulleitung. Nach Rolff (2007a) sollten Schulleitungen aber möglichst nicht den Vorsitz einer Steuergruppe übernehmen, sondern es sei für die Akzeptanz der Steuergruppe innerhalb des Kollegiums viel sinnvoller, den Vorsitz aus dem Kreis der Lehrpersonen zu wählen. Die Rolle der Schulleitung wird jedoch immer wieder als bedeutungsvoll besprochen, da sie die Konzepte

und Arbeitsergebnisse der Steuergruppe auf ihre Realisierungschancen hin prüfe und für ihre Umsetzung zuständig sei. Da die Schulleitung als Hierarch in nichthierarchischen Strukturen mitwirke, sei ihre Position jedoch sozialpsychologisch als schwierig anzusehen. Nur die Klarheit der Rollen und ein vertrauensvolles Klima in der Steuergruppe ermögliche ihre erfolgreiche Arbeit (vgl. Rolff 2007a, S. 51 ff.). Die Bedeutung der Rollenklarheit und der Akzeptanz der Steuergruppe durch das Kollegium für die Wirksamkeit einer Steuergruppe konnte durch die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes *Selbstständige Schule*, das in den Jahren 2002 bis 2008 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, bestätigt werden. Förderlich hierfür wurde die vorangegangene Qualifizierung und Professionalisierung in Fragen des Schulmanagements durch Fortbildungen angesehen, die im Kontext des Modellprojektes angeboten wurden (vgl. Feldhoff 2008, S. 289 ff.).

Schulleitungen als Change Agents

Die Schulleitung nimmt seit jeher eine zentrale Funktion innerhalb der schulischen Arbeitsorganisation ein und zählt zu den zentralen Steuerungsbeamten im Schulsystem. Schratz beschreibt das traditionelle Verständnis der Leitungsfunktion folgendermaßen:

„Eine gut funktionierende Schule war bislang diejenige, die als bürokratische Organisationseinheit nach der Vorgabe übergeordneter Kenn- und Grenzwerte klaglos arbeitete. Als Schulleitung bewährte sich vorwiegend, wer ein guter ‚Befehlsempfänger‘ und ‚weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung von Schule war. Die Rahmenbedingungen der zentral gesteuerten Schule waren klar (das ist hierarchisch) strukturiert und über den Verordnungsweg ‚von oben nach unten‘ reguliert“ (Schratz 1998a, S. 93-94).

Diese traditionelle Funktionszuschreibung an das Schulleitungshandeln im Sinne einer Rezeption und Vermittlung von Weisungen übergeordneter Stelle wird durch die zunehmende Selbststeuerung der Einzelschule aufgebrochen und es werden neue Schulleitungsaufgaben formuliert. Somit nehmen Schulleitungspersonen in dezentral gesteuerten Schulen mit erhöhter Selbstständigkeit eine wichtige Funktion ein und tragen zusammen mit dem Kollegium Verantwortung für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule. Die Rolle der Schulleitung ist insbesondere für die Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen und für das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele der Schule von Bedeutung. Schulleitungen nehmen zudem eine Schlüsselfunktion im Zusammenhang mit Reformen im Bildungsbereich ein und gelten als Bindeglied zwischen zentralen Vorgaben und schulischer Praxis (vgl. Schratz et al. 2010, S. 9 ff.).

Die aktuellen Funktionen und der Aufgabenbereich der Schulleitung sind durch das Schulgesetz festgelegt: Eine Schulleitung leitet die Schule und vertritt sie nach außen, sie ist verantwortlich für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und sie sorgt für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule. Zudem ist sie verantwortlich dafür, dass alle Vorbereitungen zum Unterrichtsbeginn des neuen Schuljahres abgeschlossen sind und nimmt das Hausrecht wahr. Insbesondere gehören zu den Aufgaben der Schulleitung auch die Schulentwicklung, die Personalführung und Personalentwicklung, die Organisation und Verwaltung der Schule sowie die Kooperation mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und den Partnern der Schule (vgl. MSW NRW 2013, §59(2)(3)). Hieran wird ersichtlich, dass die Rolle der Schulleitung sich im Kontext von mehr Gestaltungsspielräumen und zunehmender Qualitätsverantwortung der Einzelschule erweitert hat. Diese veränderten Anforderungen spiegeln sich auch in den Handlungsfeldern und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenver-

antwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen wider, die Kompetenzen der pädagogischen Führung und des Schulmanagements umfassen. Dieses neue Leitbild des Schulleitungshandelns dient als Grundlage für die Konzeption der Schulleitungsqualifizierung in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW NRW 2008).

Die Schulleitung wurde sowohl von bildungspolitischer Seite als auch aus empirischer Sicht als wichtiger *Change Agent* für die Entwicklung von Schulen erkannt (vgl. u. a. Huber 2009; Schratz 1998b). So verweist Bensen in einem Forschungsüberblick, der sowohl qualitative Forschung auf der Grundlage von Fallstudien als auch quantitative Forschung auf der Grundlage großer Stichproben einbezieht, darauf, dass „[d]ie empirische Evidenz aus Fallstudien [...] konsistent die Schlüsselfunktion der Schulleitung für Schulentwicklung und Schuleffektivität [belegt]“ (Bensen 2010, S. 284). Im Bereich der quantitativen Forschung zur Schulleitung existieren Studien mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen. Bezüglich der Schuleffektivität lassen sich unterschiedliche Effektstärken im mittleren Bereich der Schulleitung auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern finden, die die Betonung des Handelns der Schulleitung als zentrales Steuerungselement im Gesamtzusammenhang einer *neuen Steuerung* empirisch rechtfertigen lassen (vgl. Bensen 2010, S. 284-285).

Die Funktion der Schulleitung ist anspruchsvoll und kann konfliktbehaftet sein. Um die neuen Anforderungen an die Schulleitung im Rahmen von Schulentwicklung zu verstehen, kann es hilfreich sein, sich die Position der Schulleitung im Mehrebenensystem der Steuerung im Bildungswesen zu vergegenwärtigen (vgl. Bensen 2010, S. 278-279). Das Schulsystem wird modellhaft als Mehrebenensystem begriffen, wobei auf der Makroebene grundlegende und übergreifende Steuerung durch Gesetze, Verordnungen und Weisungen erfolgt, die Mesoebene durch die jeweiligen Einrichtungen gebildet wird und die Mikroebene sich als operative Ebene mit pädagogischer Gestaltungsfreiheit der Lehrkräfte darstellt (vgl. dazu auch Abbildung 3-1). Die Schulleitung agiert auf der Mesoebene und nimmt somit „eine nicht immer spannungsfreie Vermittlungs- und Kontrollposition zwischen Administration und Kollegium der Einzelschule ein“ (Bensen 2010, S. 278). Hierbei setzt die Schulleitung administrative und politische Vorgaben um, passt sie aber in der Regel auch an die örtlichen Gegebenheiten an und ist dabei auf den Konsens des Kollegiums angewiesen (vgl. Bensen 2010, S. 279).

Dubs weist vor diesem Hintergrund darauf hin, dass die Schulleitung durch ihren Führungsstil die Bereitschaft der Lehrkräfte, Schulentwicklung zu betreiben, fördern könne. In diesem Sinne „[...] müssen Schulleitungspersonen ihre Lehrkräfte durch Glaubwürdigkeit und Berechenbarkeit überzeugen können, dass die Schule vor allem dank gemeinsamer Reflexion eine Zukunft hat“ (Dubs 2004, S. 21). Demzufolge sollten Schulleitungen eine überzeugende Rolle einnehmen und das Kollegium zur gemeinsamen Profilbildung anregen, sie sollten zudem die Zusammenarbeit der schulischen Akteure fördern und für einen reibungslosen Ablauf sorgen. Darüber hinaus sollten sie aber auch hohe Erwartungen setzen und zeitgleich Unterstützung anbieten (vgl. Dubs 2004, S. 20 ff.). Schulleitungen gelten als einflussreich in allen Phasen des Schulentwicklungsprozesses. Sie sorgen dafür, dass während der Schulentwicklung der Blick auf die gesamte Schule beibehalten wird und Einzelaktivitäten sinnvoll koordiniert werden. Zudem führen sie innerschulische Bedingungen für eine kontinuierliche Weiterentwicklung herbei, indem beispielsweise zeitliche Rahmenbedingungen hergestellt werden und Lehrkräfte für Schulentwicklung professionalisiert werden. Darüber hinaus tragen sie Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur und können in einem erheblichen Maße zu einem positiven Organisationsklima beitragen (vgl. Huber 2009, S. 504).

Schulentwicklungsberatung

Der Gedanke, Schulentwicklungsberater auszubilden, die den Schulen in Schulentwicklungsprozessen zur Seite stehen können, wurde – wie auch der Einsatz von Steuergruppen – bereits im Zuge der Erprobung des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms/-prozesses Ende der 1980er Jahre prominent (vgl. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996). Externe Beratung von Schulen gewinne insbesondere an Bedeutung, wenn Schulen Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Denn im Verlauf der Arbeit könne es früher oder später zu Situationen kommen, in denen es den Beteiligten an Kompetenzen und Wissen fehle, um sicher entscheiden und handeln zu können (vgl. Arnold/Reese 2010, S. 298). Eine externe Beratung ist eine entgeltliche Leistung, die angefordert werden kann, um in konkreten Entscheidungssituationen dem Kollegium Hilfestellungen zu geben und bei der Entwicklung von praxisorientierten Handlungsempfehlungen zu moderieren (vgl. Lindau-Bank 2012, S. 40). „Im Bereich der Schulentwicklung werden *professionelle Formen* der Beratung praktiziert, die sich durch die theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens und durch den Einsatz entsprechender Methoden auszeichnen“ (Dedering 2012, S. 102). Hierbei können verschiedene Beratungsmodelle eingesetzt werden, denen gemeinsam ist, dass es immer Ratsuchende und Ratgebende gibt. Ausgangspunkt einer Beratungssituation ist eine Problemstellung, die von den Ratsuchenden erkannt wurde und im Zuge der Schulentwicklungsberatung gelöst werden soll. Die Berater gelten hierbei „als unparteiisch, sachlich objektiv, emotional neutral, formal korrekt, uneigennützig und aufgrund ihres Fach- und Methodenwissens als kompetent“ (Lindau-Bank 2012, S. 43).

Der Berater kann, je nach Beratungsmodell, unterschiedliche Rollen einnehmen und eine Expertenfunktion oder auch eine vermittelnde und moderierenden Funktion erfüllen (vgl. Lindau-Bank 2012, S. 43 ff.). So kann zwischen einer Experten- und Fachberatung, deren Bestreben Hilfe bei der Festlegung und Umsetzungen von Entscheidungen ist, und einer Prozessberatung unterschieden werden, die darauf zielt, den Problemhorizont der zu Beratenden zu erweitern. Die externe Beratung von Schulen kann auf Individualebene, auf Teamebene oder Organisationsebene von unterschiedlichen staatlichen bzw. schulischen Stellen oder privaten Dienstleistern, die wiederum unterschiedlich qualifiziert sind, durchgeführt werden (vgl. Arnold/Reese 2010, S. 299). Entsprechend differenzial gestaltet sich auch der Ablauf einer Beratung in Schulen. Zentral ist, dass Schulentwicklungsberatung, auch wenn sie Einzelpersonen oder Gruppen als Adressaten hat, immer die Schule als Ganzes im Fokus hat. Beratungsergebnisse sollten demnach immer in das Veränderungsprogramm der Organisation integriert werden (vgl. Dedering 2012, S. 102-103).

Auch wenn externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen an Bedeutung gewinnt und die Inanspruchnahme einer Beratung von verschiedenen einflussreichen Publikationen den Schulen empfohlen wird (vgl. z. B. Rolff et al. 2000) und Gegenstand verschiedener Schulentwicklungsprojekte ist, liegt bislang nur wenig empirische Forschung zu diesem Handlungsfeld vor (vgl. Arnold/Reese 2010, S. 301-302). Dedering gibt einen Forschungsüberblick zur externen Schulentwicklungsberatung, in dem internationale und nationale Befunde berichtet werden (vgl. Dedering 2012, S. 103 ff.). Für den deutschsprachigen Raum nennt sie eine nicht repräsentative Studie von Schöning (2000), deren Befunde auf streuende Beratungsanlässe, eine große Vielzahl von Beratungsformen und ein großes Aufgabenspektrum der Beratung hinweisen. Zudem berichtet sie eine Studie von Holzäpfel (2008), die Beratungsprozesse bei der Einführung von Selbstevaluation in Baden-Württemberg aus der Sicht der Lehrkräfte und Berater

rekonstruiert und zu dem weniger positiven Ergebnis kommt, dass den Beratern ein eher geringer Einfluss zugestanden wird.

Darüber hinaus verweist sie auf ihre eigene Studie zur Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen, die externe Beratungsprozesse in der Entwicklungsarbeit an nordrhein-westfälischen Schulen mit Sekundarstufe I betrachtet (vgl. Dederling et al. 2010). Hierzu wurden standardisierte Befragungen der Schulleitungen (n = 957) und qualitative Interviews mit Beratungsexperten (n = 8) sowie Fallstudien an ausgewählten Schulen (n = 6) mittels Dokumentenanalysen, qualitativer Lehrer- und Beraterinterviews und standardisierter Lehrerbefragungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung weisen darauf hin, dass 45 % der Schulen der Sekundarstufe I Schulentwicklungsberatung mit Beratern aus ganz unterschiedlichen schulnahen und schulfernen Bereichen in Anspruch genommen haben. Die Beratung fand zu unterschiedlichen Aspekten der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung statt. Der Nutzen der Arbeit des Beraters wird rückblickend von der überwiegenden Mehrheit der Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen (83 %) für hoch bzw. sehr hoch gehalten (Dederling 2012, S. 105).

Zeitliche Ressourcen in Schulen und Schulentwicklung

Das Verhältnis von Zeitmanagement und Schulentwicklung lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten: Einerseits ist ein sinnvoller Umgang mit Zeit Inhalt und Ziel von Schulentwicklung und andererseits dient Zeit als strukturierender Faktor in Schulentwicklungsprozessen (vgl. Höhmann 2010, S. 254). Zeit ist Bestandteil von Schulentwicklung, wenn am Zeitmanagement der Schulleitung oder der Lehrpersonen gearbeitet wird, wenn Abläufe in Schule und Unterricht reibungsloser gestaltet werden und mit Zeit zielgerichtet umgegangen wird. Höhmann nennt mit Bezug auf Fend (1998) das Bewusstsein einer Schule über ihren Umgang mit Zeit einen wichtigen Indikator für den Stand der Schulentwicklung (vgl. Höhmann 2010, S. 255). Der Faktor Zeit betrifft die Organisations- und Personalentwicklung wie auch die Unterrichtsentwicklung.

Im Bereich der Organisationsentwicklung wird die Bedeutung einer zeitlichen Strukturierung insbesondere im Zusammenhang mit Ganztagschulen deutlich, die als offene, voll gebundene oder teilgebundene Ganztagschulen jeweils unterschiedliche Organisationsformen und zeitliche Gestaltungen annehmen.⁴ Aber auch unabhängig von Ganztagschulen, beispielsweise durch eine veränderte Taktung des Tages, erhält der Faktor Zeit eine Bedeutung (vgl. Höhmann 2010, S. 255).

Im Rahmen einer Personalentwicklung an Schulen sind Fortbildungen zum persönlichen Zeitmanagement denkbar. Diese werden im Zusammenhang mit Schulentwicklung als wichtig erachtet, da – wie verschiedene Studien belegen (vgl. dazu z. B. Rothland 2007) – ein subjektiv

⁴ Nach der KMK-Definition vom 27. März 2003 sind in voll gebundenen Ganztagschulen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen, an teilweise gebundenen Ganztagschulen ist ein Teil der Schüler verpflichtet, an ebenso vielen Tagen und Stunden an dem Ganztagsangebot teilzunehmen. In der offenen Form des Ganztags ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot, in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich sieben Zeitstunden für die Schüler möglich. Die Teilnahme an dem offenen Ganztagsangebot wird von den Schülern oder ihren Eltern für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich entschieden (vgl. Holtappels 2006, S. 6).

empfundener Zeitmangel als einer der zentralen Belastungsfaktoren im Lehrerberuf gilt (vgl. Höhmann 2010, S. 255).

Unterrichtsentwicklung geht der Frage nach, wie und wofür die zur Verfügung stehende Zeit genutzt wird und wie die Unterrichtsstunde aus einer pädagogischen und didaktischen Perspektive, aber auch aus der Perspektive der Verwaltung organisiert wird. Unterrichtsentwicklung mit Blick auf ein gelungenes Zeitmanagement hat mehr Bildungszeit für Schülerinnen und Schüler zur Konsequenz (vgl. Höhmann 2010, S. 256).

Vorhandene zeitliche Ressourcen sind jedoch auch notwendig, um Schulentwicklung betreiben zu können. Zeit ist erforderlich, um im Austausch mit anderen Probleme in der schulischen Gestaltung zu erkennen, Visionen und Ziele für die eigene Schule zu formulieren, Kooperationen zu verwirklichen und Erreichtes zu reflektieren. Folglich wird erst durch vorhandene zeitliche Kapazitäten und einen bewussten Umgang mit Zeit die Erarbeitung komplexer Schulentwicklungsaufgaben möglich.

Aufgrund der Regelung der Lehrerarbeitszeit in Deutschland sind diese notwendigen Zeitfenster gering. Diese Regelung besteht seit der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht und ist gekennzeichnet durch das sogenannte Pflichtstunden- oder Deputatsmodell. Das bedeutet, dass die Arbeitszeit der Lehrkräfte über die zu erteilenden Unterrichtsstunden geregelt ist, deren Anzahl je nach Schulform und Bundesland variiert.⁵ Präsenzzeiten der Lehrpersonen wie in anderen Ländern gibt es in Deutschland nicht (vgl. Dorsemagen et al. 2010, S. 245). Befunde unterschiedlicher Studien zur Arbeitszeit und zum Arbeitsplatz Schule zeigen jedoch, dass durch eine deutlicher ausgeprägte Präsenzzeit der Lehrpersonen in der Schule neue Arbeitsstrukturen entstehen können, die vermehrt Teamarbeit und Kooperation ermöglichen. Dies hat wiederum nicht nur eine positive Auswirkung auf die pädagogische Arbeit, sondern führt auch zu erhöhter Motivation, geringerer Belastung und einer größeren Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Buhren/Heymann 2001, S. 52).

Die Kritik am Pflichtstundenmodell ist zudem grundsätzlicher Natur: „Ihm wird vorgeworfen, dem Wandel der Schulen hinterher zu hinken, indem es sich über die Maßen auf den Unterricht konzentriert und kaum anerkennt, dass ‚Schule mehr ist als Unterricht‘ (Klemm 2006, S. 712)“ (vgl. Dorsemagen et al. 2010, S. 247). Eine stärkere Verlagerung der außerhalb des Unterrichts geleisteten Arbeit in die Schule hinein ist allerdings an den meisten Schulen aufgrund der fehlenden räumlichen Ressourcen nur bedingt umsetzbar (vgl. Blank/Schiller 2008, S. 3-4) und daher ist die Erweiterung des Pflichtstundenmodells um Präsenzzeiten nicht ohne Aufwand leistbar. In der Praxis sind jedoch einige Reformtendenzen festzustellen (vgl. Dorsemagen et al. 2010, S. 247) so wie auch der Modellversuch zur Arbeitsorganisation, der durch das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 an 18 Schulen aller Schularten in Baden-Württemberg durchgeführt wurde und unter anderem veränderte Zeitstrukturen an Schulen erprobte (vgl. Blank/Schiller 2008, S. 9 ff.). Die Autoren berichten von Akzeptanz, aber auch von Ablehnung der strukturellen Veränderungen durch die Kollegien. Sie halten zusammenfassend fest, dass eine transparentere und gerechtere Gestaltung der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern mit der Etablierung arbeitsorganisatorischer Maßnahmen verbunden sei, die jedoch an Schulen unüblich wären. Ihre Umsetzung sei deshalb mit einem hohen konzeptionellen und kommunikativen Aufwand verbunden. Zudem

⁵ In Nordrhein-Westfalen beträgt die Arbeitszeit von Grundschullehrkräften 28 Unterrichtsstunden bei einer Vollzeitstelle.

zeigte sich, dass diese Maßnahmen nur dann erfolgreich waren, wenn ein weitestgehender Konsens im Kollegium über die einzuführenden strukturellen Veränderungen erzielt werden konnte. Durchweg konnte durch die Einführung der neuen Arbeitszeitmodelle an den Schulen eine höhere Transparenz und Gerechtigkeit erreicht werden (vgl. Blank/Schiller 2008, S. 13-14).

Ergänzend hierzu liegen Ergebnisse einer Studie von Lacroix et al. (2005) vor, in der 661 baden-württembergische Lehrpersonen befragt wurden. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Befragten das Pflichtzeitenmodell hinsichtlich der dadurch ermöglichten persönlichen Zeitsouveränität und des geringen Verwaltungsaufwandes als günstig einschätzen. Demgegenüber steht jedoch, dass von den Befragten durch alternative Arbeitszeitregelungen wie beispielsweise Kooperations- und Präsenzzeiten positive Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit sowie auf Kommunikation und Kooperation in der Schule und Chancen für das soziale Klima erwartet werden (vgl. Lacroix et al. 2005, S. 96 ff.).

Reformen der Arbeitszeit können zeitliche Ressourcen schaffen, die für Schulentwicklung notwendige Bedingung sind. Dorsemagen, Krause und Lacroix empfehlen jedoch, den Schulen nicht ein Arbeitszeitmodell aufzuzwingen, „sondern sinnvolle Varianten auszumachen und mithilfe der nötigen Rahmenbedingungen die Schulen dabei zu unterstützen, die für sie passende Variante umzusetzen“ (Dorsemagen et al. 2010, S. 250). Ansatzweise wird dies von einigen Schulen schon realisiert, indem sie feste Zeiten für Kooperation und Schulentwicklung in den Stundenplänen einplanen.

3 Die Schule als Organisation

Durch das Erkennen der „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend 1986) und „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990) seit Mitte der 1980er Jahre werden Schulen zunehmend als eigenständige Organisationen verstanden. Diese Auffassung stellte jedoch lange Zeit keine Selbstverständlichkeit dar und wurde von verschiedenen Seiten erörtert: So postuliert beispielsweise Sergiovanni, die Schule sei nicht als Organisation, sondern als Gemeinschaft zu sehen (vgl. Sergiovanni 1992, S. 41). Rolff greift diesen Gedanken auf und legt dar, dass es zwar innerhalb von Schulen unterschiedliche Gemeinschaften gebe, die Schule jedoch eine Pflichteinrichtung mit einem spezifischen Auftrag sei und daher als viel mehr als nur eine Gemeinschaft gesehen werden müsse. Folglich sei sie als besondere soziale Organisation zu beschreiben (vgl. Rolff 1992, S. 306).

Terhart geht der Frage nach, ob Schulen als Organisationen beschrieben werden können, ohne dass dabei ihrem pädagogischen Auftrag widersprochen würde (vgl. Terhart 1986, S. 205-223). Er sieht Schulen als „ebenso undurchschaubare und unbeherrschbare soziale Einheiten“ (Terhart 1986, S. 216), die nicht mit mechanistischen und rationalistischen Organisationsvorstellungen betrachtet werden könnten, da sie nicht problemlos zu steuern seien. Böttcher hingegen vergleicht die Schule mit einem Mehrfamilienhaus. „Diese Metapher beschreibt ein soziales System, das durchaus Planung, Regeln und Ordnung kennt, aber eben keine Organisation ist“ (Böttcher 2005, S. 227). Es gebe in einem Mietshaus eine gewisse Interaktion und Regeln, die durch Verträge festgehalten seien, jedoch könne jede Partei frei entscheiden, ob sie Kontakt haben wolle, und letztlich könne jeder tun, was er wolle, wenn er in seinen eigenen vier Wänden sei (vgl. Böttcher 2005, S. 227). Dieses Bild von Schule sieht Böttcher jedoch – gerade im Hinblick auf die Outputorientierung des deutschen Schulsystems – als problematisch: Er formuliert als eine zentrale These, „dass Schule zur Organisation entwickelt werden muss, damit sie so gesteuert werden kann, dass sie Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht“ (Böttcher 2005, S. 230). Welche Wege Schulen gehen können, um zur Organisation zu werden, und welches theoretische Verständnis der Organisation auf Schule übertragbar ist, wird zurzeit im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um Schulreform, Schulentwicklung und Schulsteuerung verstärkt diskutiert (vgl. u. a. Basold 2010; Bormann 2002; Feldhoff 2011; Ulber 2006).

Die hier skizzierte Auseinandersetzung zum Verständnis der Schule als Organisation verdeutlicht, dass im Rahmen dieser Arbeit eine Begriffsfestlegung und -schärfung erforderlich ist. In dieser Arbeit soll – trotz der eingangs dargestellten gegenläufigen Auffassungen – der Organisationsbegriff zur Beschreibung der Schule gewählt werden, da Schulentwicklung die Festlegung eines organisationstheoretischen Verständnisses erforderlich macht (vgl. Rolff 2013b, S. 27-28). Nach Mayntz lässt sich eine Organisation folgendermaßen definieren:

„Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, daß [sic] es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliederte Ganze mit einem angebbaren Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist ihnen zweitens, daß [sic] sie bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, daß [sic] sie im Hinblick auf die Verwirklichung dieser Ziele oder Zwecke zumindest der Intention nach rational gestaltet sind. In dem Maße, wie diese drei Definitionsmerkmale des Gebildecharakters, der spezifischen Zweckorientierung und des Organisiert-Seins erfüllt sind, kann man von einer Organisation sprechen“ (Mayntz 1963, S. 36).

Organisationen sind demnach durch drei spezifische Merkmale gekennzeichnet: Sie sind soziale und auf Dauer angelegte Gebilde, sie verfolgen spezifische Ziele und sind zweckrational, also sind sie prinzipiell auf die Zielerfüllung hin angelegt. Inwiefern lässt sich Schule als Organisation bestimmen und somit in diese Definition einordnen?

Schulen sind soziale Zusammenschlüsse aus Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und weiteren pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitgliedern. Jedes Mitglied hat eine bestimmte Rolle innerhalb der Organisation und trägt somit zu ihrem Bestehen bei. Eine Besonderheit der Organisation Schule ist jedoch, dass sie, bezogen auf ihre Mitglieder, in sich nicht abgeschlossen ist; Eltern und weitere außerschulische Kooperationspartner tragen zu ihrem Erfolg und ihrer Existenz bei.

Schulen erfüllen gesellschaftliche Funktionen: Sie qualifizieren junge Menschen für den Beruf und für die gesellschaftliche Teilhabe, sie besitzen eine Selektionsfunktion, erziehen im demokratischen Sinne und sorgen für kulturelle Überlieferung (vgl. Gudjons 2008, S. 313-315). Aus diesen verschiedenen Aufgaben und Funktionen der Schule leiten sich von jeher ihre Ziele ab, die unter den Schlagwörtern Bildungs- und Erziehungsziele subsumiert werden können. In der Beschreibung einer neuen Theorie der Schule bezeichnet Fend das Bildungssystem als „[institutionellen] Akteur der Menschenbildung“ (Fend 2008a, S. 169). „Bildungssysteme sind damit institutionelle Akteure, die im Auftrag externer Akteure handeln und über Lehren und Lernen als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der nachwachsenden Generation ‚erzeugen‘“ (Fend 2008a, S. 169). Diese Beschreibung des Bildungssystems zeigt, dass Zielsetzungen und planvolles Handeln Bestandteile einer Vorstellung von Schule sind. Zudem wird durch die Festlegung von bundesweiten fachlichen Zielsetzungen durch Bildungsstandards und standardorientierte Lehrpläne die erwünschte Orientierung von Schulen an klaren Zielstellungen deutlich. Schulisches Agieren hat das Bestreben, diese Ziele in möglichst adäquater Art und Weise zu erreichen. Im Zuge von Einzelschulentwicklung haben gemeinsam ausgehandelte Zielsetzungen an Schulen – zumindest in der Theorie und in bildungspolitischen Forderungen – einen hohen Stellenwert erhalten. Vielfach sind schulische Ziele jedoch nicht klar zu beschreiben und schwer zu operationalisieren. Diese Schwierigkeit der Konkretisierung pädagogischer Ziele und die damit einhergehende Besonderheit schulischer Organisation wird in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 ausführlich thematisiert.

Wie gezeigt wurde, lässt sich die Definition von Mayntz (1963) weitestgehend auf die moderne Gestaltung der Schule übertragen. Jedoch scheint die vorliegende Definition bei genauer Betrachtung etwas eindimensional zu sein, da sie Unterschiede zwischen den Organisationsabläufen und den Mitgliedern der Organisation nicht genügend berücksichtigt. Das lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass Mayntz (1963) diese Begriffsfassung im Rahmen einer Abhandlung über bürokratische Organisationen verfasste und daher eine mechanische Vorstellung von Organisationen besitzt. Das in dieser Arbeit vorherrschende Verständnis von schulischer Organisation wird daher geöffnet und um ein Weiteres ergänzt: Organisationen werden nicht nur als formale Systeme aufgefasst, „sondern als lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge mit eigenen und unverwechselbaren Kulturen und Subkulturen“ (Rolff 1992, S. 307).

Diese erweiterte Auffassung von schulischer Organisation wird in den folgenden Kapiteln aufgegriffen. Es wird die Frage beantwortet, inwiefern die Schule eine „besondere soziale Organisation“ (Rolff 1992, S. 306) ist und als solche beschrieben werden kann. Den Ausgangspunkt dieser Betrachtung bildet eine interdisziplinär angelegte theoretische Annäherung an

den Organisationsbegriff in der Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 3.1). Die dargestellten theoretischen Zugänge sollen anschließend als Bezugsrahmen für die Betrachtung der Schule genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2.1), um das für diese Arbeit zugrunde liegende Verständnis von schulischer Organisation herzuleiten (vgl. Kapitel 3.2.2). Dann wird eine Entwicklungsperspektive für die schulische Organisation über den Ansatz der „lernenden Organisation“ (Senge 1990) aufgezeigt, der im Zusammenhang mit Einzelschulentwicklung diskutiert wird (vgl. Kapitel 3.3). Abschließend werden ausgewählte Forschungsbefunde zur schulischen Organisation berichtet (vgl. Kapitel 3.4).

3.1 Ein mehrperspektivischer Zugang zu einem theoretischen Verständnis von Organisation in der Erziehungswissenschaft

Die *Pädagogische Organisationsforschung* ist eine junge Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft. Der Faktor Organisation ist in den erziehungswissenschaftlichen Traditionen, die das Erziehen selbst und die pädagogischen Institutionen und Berufe primär vom pädagogischen Handeln her deuten, gar nicht oder nur an Rande betrachtet worden. Die Organisation bekam in diesem Zusammenhang den Stellenwert des äußeren Rahmens von Bildungs- und Erziehungsprozessen zugesprochen und wurde hauptsächlich negativ betrachtet und als hinderlicher Faktor für die frei fließenden pädagogischen Ambitionen der Erzieher gesehen, die sich nur situativ und am besten in direkter Zwischenmenschlichkeit und allenfalls in natürlichen Gemeinschaften verwirklichen würden. Erst durch die sozialwissenschaftliche Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren wurde der pädagogischen Organisation neue Aufmerksamkeit zugesprochen und eine aktive Reflexion zum Organisationsbegriff entfacht (vgl. Böttcher/Terhart 2004, S. 7). Besonders in den letzten Jahren lässt sich innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung unter den Bezeichnungen *Pädagogische Organisationsforschung* und *Organisation und Pädagogik* ein gesteigertes Interesse an der Schärfung eines pädagogischen Organisationsbegriffes und an einer Theoriebildung zur pädagogischen Organisation beobachten (vgl. dazu Böttcher/Terhart 2004; Eichler 2008; Geißler 2000; Göhlich et al. 2005; Merkens 2006).

Das Interesse dieser jungen Disziplin ist nicht ausschließlich auf die Bildung und Erziehung von Individuen gerichtet, sondern beschäftigt sich mit der Unterstützung von Lernprozessen in größeren sozialen Gebilden, Teams und Organisationen. Diese pädagogische Betrachtung der Organisation verfolgt den Anspruch, neben etablierten soziologischen, betriebsökonomischen und psychologischen Organisationstheorien eine fachspezifische dezidierte Perspektive auf die Organisation herauszubilden. Diese Theoriebildung befindet sich jedoch erst auf dem Weg und hat noch keine einheitliche Theorie hervorgebracht (vgl. Göhlich 2005, S. 9-12). Es werden nach wie vor Theorieansätze aus den verschiedenen Fachdisziplinen berücksichtigt, da sie von jeher keineswegs auf ihren jeweiligen Gegenstand beschränkt sind. Die an Organisationsforschung beteiligten Fächer beschäftigen sich mit allen Organisationsformen, die in der Gesellschaft vorkommen, d. h., die Ökonomie kann sich im gleichen Maße mit Schulen beschäftigen, wie die Erziehungswissenschaft mit Unternehmen (vgl. Tacke 2004, S. 22-23). Ebenso hat durch die Zitation verschiedener theoretischer Überlegungen über die disziplinären Grenzen hinweg eine Vereinnahmung ursprünglich fachbezogener Ansätze in anderen Disziplinen stattgefunden. Tacke (2004) verdeutlicht dieses Phänomen, indem sie beispielhaft einige Ansätze aufführt, die von anderen Disziplinen inzwischen vollständig adaptiert wurden. Dar-

über hinaus hält sie fest, dass jede Disziplin eine spezifische Zugriffsweise auf den Gegenstand Organisation habe, diese jedoch im Prinzip auf alle Organisationen angewendet werden könne:

„Für die ökonomische Organisationsforschung *ist jede* Organisation ein auf einem individualistischen Kalkül beruhender ökonomischer Sachverhalt, für die Verwaltungswissenschaft *ist jede* Organisation eine an Recht und Satzung gebundene Verwaltungseinheit, für die Politologie dagegen eine auf kollektiv geteilten Normen und Werten bezogene Institution bzw. auf Interessendurchsetzung bezogene Koalition. Und für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist in diesem Sinne typisch, Organisationen als Orte des Lernens oder ‚pädagogische Handlungseinheiten‘ (Fend 1986) aufzufassen“ (Tacke 2004, S. 23).

Diese Pluralität der Zugriffsweisen auf organisationsbezogene Themenfelder in der Erziehungswissenschaft und die unspezifische Zuordnung der verschiedenen Theorieansätze lässt sich beispielhaft an erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätzen zur Organisation verdeutlichen: So verfolgt Bonsen (2003) in seiner empirischen Untersuchung zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleitungen einen breiten Zugang über die klassischen, neoklassischen und modernen Organisationstheorien, Schaefers (2002) zeigt die Eignung des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus als Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisation auf und verschiedene Autoren (vgl. u. a. Arnold 2010; Bormann 2002; Schüpbach 2008) schlagen eine systemtheoretische Herangehensweise zur Erforschung schulischer Organisation vor. Zudem hat der Ansatz von Mintzberg (1992), der fünf organisationale Archetypen mit speziellen Charakteristika vorsieht, in der Übertragung zur Beschreibung schulischer Organisationsgegebenheiten an Popularität gewonnen (vgl. z. B. Feldhoff 2011; Thillmann 2012).

Aufgrund dieser verschiedenen theoretischen Verortungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Bearbeitung von organisationsbezogenen Themen wird im Folgenden zunächst ein Überblick über theoretische Konzepte gegeben. Es liegen unterschiedliche Zugänge zur Systematisierung von Organisationstheorien vor, die sich z. B. an der zeitlichen Entstehung der Theorien orientieren, ihre Geschlossenheit bzw. Offenheit zur Umwelt als Ordnungskriterium nutzen oder eine Zuordnung zu Metaphern vornehmen (vgl. Weinert 2004, S. 548). Für die nachfolgende Darstellung wird eine übersichtliche Klassifizierung gewählt, die Dalin (1999) – in Anlehnung an Bolman und Deal (1984) – für das Verständnis von schulischer Organisation im Kontext der Schulentwicklung vorgeschlagen hat. Diese Klassifizierung unterscheidet vier Perspektiven: die strukturelle Perspektive, die humanistische Perspektive, die politische Perspektive und die symbolische Perspektive. Die theoretischen Ansätze, die diesen Perspektiven zugeordnet werden, besitzen jeweils einen bestimmten Ausgangspunkt für die Beschreibung und Analyse von Organisationen. Diese Ausgangspunkte sollen anschließend genutzt werden um zu prüfen, ob Schulen als Organisationen beschrieben werden können, und um Merkmale der besonderen sozialen Organisation abzuleiten.

3.1.1 Die strukturelle Perspektive

Die strukturelle Perspektive ist gekennzeichnet durch ein Verständnis, das Organisationen als *rationale Systeme* definiert, die durch möglichst effektive Verfahren und zweckmäßige Strukturen vorgegebene Ziele erreichen sollen. Dalin ordnet dieser Perspektive unterschiedliche Theoriegruppen zu: die klassischen Organisationstheorien, die Systemtheorie, die Abhängigkeitstheorie und die Soziotechnische Theorie (vgl. Dalin 1999, S. 39). Die Gemeinsamkeit dieser Ansätze ist, dass sie sich auf die Strukturen von Organisationen konzentrieren. Die in dieser

Perspektive subsumierten Ansätze zeichnen sich jedoch durch unterschiedliche Auffassungen über günstige, effektive und zielführende Strukturen in Organisationen aus.

Zu den **klassischen Organisationstheorien** werden Max Webers Bürokratiemodell (vgl. Weber 1922), Henri Fayols Management- und Verwaltungslehre (vgl. Fayol 1929) und Frederick Taylors „scientific management“ (vgl. Taylor 1911) gezählt. Diese Theorien entstanden in etwa zeitgleich und bezogen sich auf Unternehmen, die im Industriezeitalter mit neuer Technik und Massenproduktion die Gesellschaft nachhaltig zu prägen begannen. Leitende Prinzipien dieses Organisationsverständnisses, von deren Befolgung man sich höhere Produktivität versprach, sind hierarchische Strukturen und Aufstiegsmöglichkeiten, Spezialisierung und Zielorientierung des Unternehmens sowie Reglements und unpersönliche Verhältnisse (vgl. Dalin 1999, S. 42). Im Mittelpunkt der Frage nach der Gestaltung funktionstüchtiger Organisationen stehen ökonomische Vernunft und Nutzenmaximierung (vgl. Bensen 2003, S. 77). Organisationen sind demnach durch Kontrollierbarkeit und überschaubare Tätigkeitsstrukturen gekennzeichnet und die menschliche Arbeitskraft soll sich in diese Produktionsstruktur einfügen und planbar handeln.

Diese Vorstellung über die Vorhersagbarkeit organisationalen Handelns hat in der vergangenen Zeit Kritik erhalten: Demnach solle eine Organisation nicht als starres Gebilde beschrieben werden, das die Eigeninitiative des Menschen untergrabe und ihn zu Gehorsam zwingt. Es müsse zudem infrage gestellt werden, ob eine Organisation grundsätzlich rational planbar handeln könne und Organisationsstrukturen im Sinne dieses mechanistischen Verständnisses bestehen könnten (vgl. Morgan 2000, S. 47-49). Denn „[...] der Mensch verhält sich menschlich, und selbst bestens vorbereitete Pläne haben die Tendenz, sich so zu entwickeln, wie das von den Planern überhaupt nicht beabsichtigt war“ (Morgan 2000, S. 49).

Dalin bezieht zudem die **offene Systemtheorie** in seine Überlegungen zur strukturellen Perspektive ein. Diese „untersucht Organisationen und ihre Umgebung unter dem Aspekt der wechselseitigen Abhängigkeit“ (Dalin 1999, S. 49) und geht von einer statischen zu einer dynamischen Betrachtungsweise von Organisationen über. Kerngedanke dieser Theorie ist, dass das Umfeld der Organisation sich in einem ständigen Wandel befindet und diese Veränderungen zu einem fortlaufenden Austausch zwischen einer Organisation und ihrer Umgebung und zur gegenseitigen Anpassung führen. Umwelteinflüsse werden von der Organisation ganz unterschiedlich bearbeitet und als Anforderungen gesehen, die innovative Energien freisetzen und zur Veränderung der Struktur in einer Organisation führen können. Ein bedeutendes Merkmal eines systemtheoretischen Verständnisses ist das Denken in Zusammenhängen, durch das sich durch Betrachtung der vorliegenden Faktoren innerhalb und außerhalb der Organisation Handeln vorhersagen und erklären lässt. Systemtheoretiker sind der Auffassung, dass es sinnvoller sei, das tatsächliche und komplexe Geschehen in der Organisation zu betrachten, als sich nur an formalen Zielen und Strukturen zu orientieren (vgl. Dalin 1999, S. 49). Diese Auffassung verdeutlicht den Unterschied zwischen der offenen Systemtheorie und den klassischen Organisationstheorien, die überprüfbare und festgelegte Ziele als entscheidende Kriterien zur Beschreibung einer Organisation formulieren.

Auch in der **Abhängigkeitstheorie** ist das Verhältnis der Organisation zur Umwelt von Bedeutung. Es besteht zwischen diesen Bereichen eine Abhängigkeit, d. h., „[i]n dem Maße, wie sich in der Umgebung etwas Wesentliches verändert, können auch die ‚Antworten‘ der Organisation sich wandeln“ (Dalin 1999, S. 51). Es gibt jedoch keine allgemeingültige Antwort auf Veränderungen; der Aufbau und die Führung einer Organisation sind immer situationsabhängig und

werden auch durch die Organisationsgröße und die Aufgabe der Organisation bestimmt (vgl. Dalin 1999, S. 52). Es lässt sich demnach nicht verallgemeinern, welche Auswege und Lösungen für die Organisation gut sind, sondern es ist eine individuelle Analyse der Organisations- und Umweltsituation notwendig.

Eine weitere theoretische Richtung, die Dalin zu der strukturellen Perspektive zählt, ist die **Soziotechnische Theorie**, die durch das Tavistock-Institut in London und dessen Forschung zum Bergbau geprägt wurde. Dalin nimmt diese Theorie in die Klasse der strukturellen Perspektive auf, da einige Begriffe der soziotechnischen Theorie der Systemtheorie entnommen sind (vgl. Dalin 1999, S. 55). Der Kerngedanke dieser Theorie ist, dass soziale und technische Strukturen in einer Organisation voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Daher müssen zur Weiterentwicklung einer Organisation beide Systeme gleichermaßen optimiert werden (vgl. Kirchler 2008, S. 89). Dieses spiegelt sich auch in dem Führungsverständnis wider, das auf der Grundlage der soziotechnischen Theorie formuliert wurde: Hier wird es für wichtig erachtet, dass das System von der Führung so im Einklang gehalten wird, dass die menschliche Arbeitskraft mit ihren Bedürfnissen und die Aufgaben, die in der Organisation zu erledigen sind, in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (vgl. Dalin 1999, S. 55).

Allen Theorien, die Dalin (1999) der strukturellen Perspektive zuordnet, ist gemeinsam, dass sie die Organisationsstrukturen als bedeutenden Faktor einer Organisation sehen und dass sie an der Struktur der Organisation ansetzen, um sie zu verändern: Dementsprechend werden Arbeitsabläufe sozialer und technischer Art optimiert, analysiert und durch klare Regeln gesteuert. Der Kerngedanke der strukturellen Perspektive ist die Unterstellung, dass Menschen und Organisationen vernünftig reagieren und rationale Entscheidungen treffen. Dalin kritisiert, dass „[d]ie strukturelle Perspektive dem Irrationalen zu wenig Gewicht beigemessen hat“ (Dalin 1999, S. 56).

3.1.2 Die humanistische Perspektive

Dalin (1999) fasst unter dieser Perspektive Theorien zusammen, die von einem humanistischen Menschenbild ausgehen und ihr Interesse auf den Beitrag des Einzelnen zu einer Organisation und auf die Interaktionen der Organisationsmitglieder richten. Die Bedürfnisse jedes Menschen, ihre Befriedigung und die Motivation der Mitglieder spielen eine zentrale Rolle (vgl. Dalin 1999, S. 40). Ausgangspunkt für die humanistische Schule waren Untersuchungsergebnisse, die Elton Mayo von der Harvard School of Business in den zwanziger Jahren erzielte (vgl. Mayo 2003). Diese Ergebnisse stellen sozialpsychologische Faktoren als bedeutungsvoll für die Produktivität von Organisationen heraus. Vor diesen Forschungsbefunden wurde davon ausgegangen, dass nur Lohn und Karriereaussichten einen Anreiz für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darstellen könnten. Mayos Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass Demokratie am Arbeitsplatz, maximale Teilnahme an Planungen und offene Kommunikation zum Organisationserfolg beitragen können (vgl. Dalin 1999, S. 57).

Im Gegensatz zu den in Kapitel 3.1.1 vorgestellten Ansätzen werden in der humanistischen Perspektive Konflikte als wichtig und lösbar angesehen und die hierarchische Struktur in Organisationen wird zugunsten der Partizipation aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgehoben. Der Begriff *soziales System*, der „eine Anzahl von Menschen bezeichnet, die durch Interaktion mehr oder weniger klar definierte Ziele zu erreichen suchen“ (Dalin 1999, S. 58), nimmt in der humanistischen Perspektive einen zentralen Platz ein. Gemeinsame Überzeugun-

gen, gemeinsame Erlebnisse und gemeinsame Zielerreichung, Gruppendynamik, aber auch individuelle Bedürfnisbefriedigung und positive soziale Beziehungen besitzen in diesem Organisationsverständnis einen großen Stellenwert. Dalin ordnet der humanistischen Perspektive die kollektivistische Theorie und die Klan-Perspektive zu (vgl. Dalin 1999, S. 40).

Die **kollektivistische Theorie** umfasst ein System von Normen und Werten, die das Wohlergehen und den Erfolg der Gruppe betonen. Die Interessen jedes einzelnen Individuums werden den Interessen der Organisation untergeordnet. Zur Beschreibung der kollektivistischen Theorie legt Dalin eine von Rothschild-Whitt (1979) stammende Idealbeschreibung kollektivistisch-demokratischer Organisation zugrunde: Diese Organisation ist gekennzeichnet durch Autorität, die an die Gruppe als Ganzheit gebunden ist und von ihr bestimmt wird, wenige und ad hoc aufgestellte Regeln, Handeln des Einzelnen vor dem Hintergrund des Gruppenethos, soziale Kontrolle, die auf persönlichem Vertrauen basiert, und einem Gemeinsamkeitsideal der Gruppe. Zudem werden in der kollektivistisch-demokratischen Organisation Karriere, Beförderung und materielle Belohnung als bedeutungslos angesehen, da es keine hierarchischen Strukturen gibt. Es herrscht das Ideal der Gleichheit, dass sich auch in der Aufhebung der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit und der daraus folgenden ganzheitlichen Tätigkeit der Organisationsmitglieder ausdrückt (vgl. Dalin 1999, S. 65-66).

Dalin ordnet zudem die **Klan-Perspektive** nach Ouchi (1980) der humanistischen Perspektive zu. Eine organisierte Gruppe wird als Klan aufgefasst, wenn sie aus einem festen Mitarbeiterstab besteht und durch die Einigkeit aller Mitglieder über akzeptables Verhalten und über legitime Autorität, die meistens traditionell begründet ist, gekennzeichnet ist. Des Weiteren besteht ein Informationssystem, das Rituale und Zeremonien enthält, in denen sich Normen und Werte der Organisation spiegeln. Der Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist durch selektive Rekrutierung, intensive Sozialisierung sowie zeremonielle Formen der Verhaltenskontrolle geprägt (vgl. Dalin 1999, S. 67). Die Klan-Perspektive betont die Bedeutung von gemeinsam geteilten Normen und Werten in einer Organisation.

Die humanistische Perspektive hat auch heute noch einen bedeutenden Einfluss auf Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung. Jedoch ist sie nicht mehr in ihrer Reinform zu finden, da ein bedeutender Kritikpunkt an dieser Theorie die Unterschätzung und Ausblendung der Bedeutung von Macht, Strukturen und Politik in Organisationen ist (vgl. z. B. Weinert 2004, S. 545 ff.).

3.1.3 Die politische Perspektive

Die politische Perspektive ist durch eine Sicht auf Organisationen gekennzeichnet, die Macht- und Machtverteilung als Kriterien für ihre Betrachtung wählt. „Ihr zufolge sind Organisationen vor allem Schauplätze von Kämpfen und Konflikten, z. B. von Auseinandersetzungen um Ressourcen oder um Werte und Interessen von Individuen und Gruppen“ (Dalin 1999, S. 40). Diese Perspektive ergibt sich aus den Defiziten der strukturellen und der humanistischen Perspektive, die Machtkämpfe und Konflikte in Organisationen ausblenden (vgl. Kapitel 3.1.1 & 3.1.2). Um Organisationen zu verstehen, ist nach der politischen Perspektive eine Analyse der bestehenden Konflikte auf Basis der herrschenden Machtverhältnisse erforderlich. Dalin (1999) ordnet dieser Perspektive marxistische Organisationstheorien, die Konfliktperspektive sowie das Marktplatz-Modell zu.

Die **marxistische Sicht** auf Organisationen begreift und untersucht Organisation historisch, um Kräfte, Gegenkräfte und mögliche Konflikte erkennbar werden zu lassen, vor deren Hintergrund eine Organisation existiert. Eine Organisation ergibt sich demnach nicht aus engen Zielsetzungen, wie etwa Dauerhaftigkeit und Produktivität, sondern aus dem Maß, in dem neue Formen entstehen und alte verschwinden. Die Betrachtung des Wandels einer Organisation steht demzufolge im Vordergrund dieser Perspektive. Bei der Beschreibung einer Organisation müssen zudem die spezifischen Interessen von Einzelpersonen und Gruppen Berücksichtigung finden und Konflikte betrachtet werden. Diese können sich stark hinsichtlich ihres Ausmaßes und ihrer Sichtbarkeit in den jeweiligen Organisationen unterscheiden (vgl. Dalin 1999, S. 68).

Die **Konfliktperspektive** versteht die Organisation als Zusammenschluss von Individuen, die ganz unterschiedliche Interessen und Ziele verfolgen. Innerhalb einer Organisation können sich separate Interessengruppen zusammenschließen, die jeweils ihre spezifischen Ziele verfolgen. Erst die Verteilung der Macht innerhalb der Organisation gibt vor, welche Ziele vorrangig verfolgt werden. Diese Gruppierungen können sich beispielsweise durch hierarchische Ebenen, unterschiedliche Tätigkeitsfelder und ethnische Gruppen innerhalb einer Organisation bilden. Die Konfliktperspektive geht davon aus, dass ein Wandel in der Organisation nur dadurch zustande kommt, dass Individuen und Gruppen um Positionen und knappe Ressourcen streiten (vgl. Dalin 1999, S. 69-70).

Als dritten Ansatz der politischen Perspektive nennt Dalin das **Marktplatz-Modell**. Barnard (1938), der das Marktplatz-Modell entwickelte, geht davon aus, dass Organisationen per se nicht zielorientiert seien. Ziele würden nur für das einzelne Individuum existieren. Jedes Organisationsmitglied wird somit als strategisches Element der Organisation beschrieben, das nur durch das Setzen von Anreizen beeinflusst werden könne. Organisationen werden in diesem Sinne als *Märkte* zum Austausch von Anreizen gesehen. Ziele der Organisation ergeben sich somit immer aus den Forderungen und Bedürfnissen der Individuen und deren Befriedigung. Macht definiert sich in diesem Verständnis darüber, wie stark jemand in der Lage ist, die Bedürfnisse der Mitglieder der Organisation zu befriedigen (vgl. Dalin 1999, S. 72).

Die politische Perspektive sammelt Ansätze, die alle die Bedeutung von Macht und Konflikten in Organisationen betonen. Dalin macht jedoch darauf aufmerksam, dass Organisationen nicht ausschließlich auf der Grundlage dieser Perspektive betrachtet werden dürften, denn „[s]ie unterschätzt [...] die Rationalität und die Bedeutung von Kooperation in Organisationen“ und ist gekennzeichnet „durch eine *pessimistische Sicht* der Möglichkeiten der Erneuerung“, da Veränderungen nur hinsichtlich einer Verlagerung von Aufmerksamkeiten und Ressourcen von einer Interessensgruppe zur anderen stattfinden können (Dalin 1999, S. 73).

3.1.4 Die symbolische Perspektive

Die symbolische Perspektive betrachtet nicht das rationale Geschehen als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen zur Organisation, sondern misst dem Symbolwert und dem hinter dem Geschehen stehenden Sinn große Bedeutung bei. Mythen, Rituale, Zeremonien, Organisationskultur und Metaphern sowie das Irrationale im Handeln des Menschen spielen bei dieser Betrachtungsweise eine Rolle. Strukturen und Prozesse in Organisationen werden auf ihren eigentlichen Sinn hin untersucht und nicht automatisch als rational, erklärbar und operationalisierbar angesehen (vgl. Dalin 1999, S. 74-75). Um den Bedeutungsgehalt der symbolischen

Perspektive zu verdeutlichen, führt Dalin ein Beispiel zu Planungsprozessen innerhalb von Organisationen an:

„Nur wenige Planungsverfahren führen zu Ergebnissen, die für die Zukunft der Organisation wichtig sind. Warum wenden Organisationen dann so viel Zeit für Planung auf? Ein wichtiger Grund ist, daß [sic] Planungsprozesse Anlässe schaffen, die Mitglieder zum gegenseitigen Kennenlernen, zum Meinungs austausch, zum Gespräch über Wertfragen und zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls zusammenzuführen“ (Dalin 1999, S. 75).

Der Planungsprozess führt somit in erster Linie zur Entwicklung einer Organisationskultur und nicht zwingend, so wie durch eine erste objektive Betrachtung vermutet werden könnte, zu einem auf die Planung bezogenen Ergebnis. Das Funktionieren von Organisationen nach diesem Schema wird von Dalin durch den Ansatz der organisierten Anarchien und der lose geknüpften Systeme erklärt (vgl. Dalin 1999, S. 40-41).

Der Begriff der **organisierten Anarchien** stammt von Cohen, March und Olsen (1972) und beschreibt modellhaft das Entscheidungsverhalten in Organisationen. Die Darstellung dieses Ansatzes, der als *Garbage-Can-Modell* oder als *Mülleimer-Modell* bezeichnet wird, wurde zunächst auf die Beschreibung der universitären Organisation beschränkt und später auch auf Unternehmen bezogen. Nach diesem Verständnis sind die Probleme und Ziele in Organisationen unklar definiert und werden erst durch Handlungen verfestigt. Ferner besteht eine Unklarheit der Organisationsmitglieder bezüglich der organisatorischen Regelungen und Strukturen innerhalb von Entscheidungsprozessen, d. h., die ablaufenden Prozesse hinter Entscheidungen sind für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht transparent. Zudem schwankt die Beteiligung der Mitglieder an Entscheidungsprozessen und es gibt eine hohe Fluktuation. Das Bild des Mülleimers wurde von den Autoren gewählt, da alle Abläufe in einer Organisation in relativ unverbundenen Strömen fließen und deshalb in immer wieder neuen, unvorhersehbaren Kombinationen auftreten – eben wie in einem Mülleimer, in den Neues fast völlig unorganisiert hereinkommt (vgl. auch Terhart 1986, S. 213). Der Entscheidungsprozess wird in organisierten Anarchien als soziales Ritual verstanden, das in der Regel nur wenig mit den intendierten Resultaten zu tun hat. Zudem verläuft er ungeordnet und intransparent, sodass viele verschiedene Deutungsmuster möglich sind (vgl. Dalin 1999, S. 76-77).

Ein weiterer Ansatz, den Dalin zur symbolischen Perspektive zählt, ist der der **lose geknüpften Systeme**⁶. Dieser Ansatz, der von Weick (1976) auf Bildungsorganisationen bezogen wurde, ist als Gegenbewegung zu systemtheoretischen Vorstellungen anzusehen, die davon ausgehen, dass Organisationen zusammenhängend sind und sich Veränderungen in einem Bereich stets auch auf andere Bereiche auswirken. Organisationen bestehen nach den hier dargestellten Überlegungen „aus Einheiten, Prozessen, Aktivitäten und Individuen, die relativ locker verbunden sind“ (vgl. Dalin 1999, S. 77). Initiativen einer Person oder einer Personengruppe hängen demzufolge in keiner Weise mit anderen Teilen der Organisation zusammen. Lose gekoppelte Systeme sind durch schlechte Steuerbarkeit und Koordination, parallele Arbeitsprozesse mit demselben Ziel und gehemmte Weiterentwicklung der gesamten Organisation gekennzeichnet.

⁶ Der Begriff *lose geknüpfte Systeme* geht auf den englischen Begriff *loosely coupled systems* (vgl. Weick 1976) zurück. Dieser Begriff ist nur schwer zu übersetzen und wurde in älteren Arbeiten mit *locker verknüpfte Systeme* oder *schwach vernetzte Systeme* (vgl. Terhart 1986) oder hier mit *lose geknüpfte Systeme* (vgl. Dalin 1999) übersetzt. Inzwischen hat sich die Übersetzung *lose gekoppelte Systeme* etabliert (vgl. z. B. Feldhoff 2011; Fussangel 2008). Diese Übersetzung wird auch im Verlauf dieser Arbeit genutzt.

net. Jede einzelne Arbeitseinheit bzw. Person kann in dieser Organisation jedoch selbstständig, schnell und effizient reagieren (vgl. Dalin 1999, S. 77-78).

Die symbolische Perspektive erweitert die vorangegangenen Perspektiven um ein tieferes Verständnis von Organisation, das auch verborgene Aspekte und Prozesse in den Blick nimmt und in die Überlegungen zum Verstehen von Organisationen einbezieht. Dalin macht jedoch darauf aufmerksam, dass die symbolische Perspektive keine Theorie darstelle, da sie noch zu wenig empirisch untersucht und abgesichert sei. Sie könne daher als Ideensammlung betrachtet werden, die zu einer Bereicherung etablierte Konzepte zur Organisation beitrage (vgl. Dalin 1999, S. 80-81).

3.2 Die Schule als besondere soziale Organisation

Einleitend wurde die Schwierigkeit dargestellt, die Schule als Organisation aufzufassen und ein theoretisches Verständnis festzulegen (vgl. Kapitel 3 & 3.1). Oelkers versteht die „Schule als komplexe, widersprüchliche, sensible und nicht selten paradoxe Organisation“ (Oelkers 1995, S. 162). Rolff betitelt sie als „besondere soziale Organisation“ (Rolff 1992, S. 306). Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten vier Perspektiven auf Organisationen von Dalin (1999) konnten einen Überblick zu recht unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Überlegungen zum Gegenstand der Organisation im Allgemeinen geben. Inwiefern die Ansätze für die Erklärung der schulischen Organisation als eine spezielle Organisationsform Gültigkeit haben, soll in diesem Kapitel erörtert werden. Zunächst wird aufgezeigt, dass die dargestellten Ansätze einen Bezugsrahmen für das Verständnis schulischer Organisation bieten und Ableitungen zulassen. Anschließend wird die Schule als besondere soziale Organisation definiert und ein für diese Arbeit gültiges Organisationsverständnis hergeleitet.

3.2.1 Organisationstheorien als Bezugsrahmen für die Betrachtung der Schule

Die dargestellten Perspektiven, die jeweils verschiedene Gruppen von Organisationstheorien zusammenfassen, bieten einen Bezugsrahmen, um die schulische Organisation zu betrachten. Dalin weist darauf hin, dass jede „einzelne Perspektive [...] nichts anderes [ist] als *eine Art und Weise, die Wirklichkeit zu sehen*. Sie ist mit einem Fenster zu vergleichen. Durch ein Fenster blicken wir nach draußen, aber nur in eine Richtung. Jedes neue Fenster erweitert unsere Perspektive. Aber jedes hat seinen Rahmen, eine Begrenzung, die tote Winkel schafft“ (Dalin 1999, S. 103). Daher soll die Betrachtung der Schule nicht auf eine Perspektive beschränkt werden, sondern es sollen verschiedene Ansatzpunkte aufgezeigt werden, um einen offenen Blick auf schulische Organisation zu ermöglichen.

Die meisten Theorien, die zur Betrachtung von Organisationen entwickelt wurden und Eingang in die dargestellte Systematisierung gefunden haben, basieren auf Studien von Marktorganisationen oder von Unternehmen und Institutionen, die mit ihren Produkten einen Markt beliefern. Schulen zählen in Abgrenzung zu diesen betriebswirtschaftlichen Organisationen zu Non-Profit-Organisationen und sind marktunabhängig. Dalin, Rolff und Buchen (1996) zeigen auf, dass ein Produktionsbegriff im Kontext der Schule nur insofern akzeptiert werden könne, indem man die Analogie in der Produktion von Bildung und Abschlüssen sähe. Jedoch unterscheide sich diese Art der Produktion zweifelsohne von der Warenproduktion oder der Produktion von Dienstleistungen (vgl. Dalin et al. 1996, S. 206). Die folgende Übersicht verdeutlicht die wichtigsten Unterschiede zwischen Marktorganisationen und Non-Profit-Organisationen

anhand verschiedener Kriterien, die aus der Marktabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit dieser Organisationen resultieren:

Tabelle 3-1: Unterschiede zwischen Markt- und Non-Profit-Organisationen. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Dalin 1999, S. 106.

Kriterium	Marktorganisation	Non-Profit-Organisation
Zweck	Rentabilität wird angestrebt, d. h., das investierte Kapital soll Gewinn abwerfen	Mitglieder werden bedient und ihnen werden kollektive Dienste angeboten
Bedarf und Kunden	Orientierung nach außen, um die Nachfrage auf einem Markt abzudecken	Orientierung nach innen, um den Bedürfnissen der Mitglieder gerecht zu werden
Leitung	Leitung mit Blick auf den Markt, auf Kunden und Konkurrenten	Leitung durch direkte Mitglieder-demokratie
Produktion	Produktion von Waren oder Dienstleistungen für einzelne Kunden	Anbieten von Diensten für ein Kollektiv oder die gesamte Öffentlichkeit, auch für diejenigen, die nicht dafür zahlen
Finanzierung	Finanzierung der Produktion aus Verkaufserlösen am Markt	Finanzierung aus Steuergeldern, Eigenanteilen und Mitgliedergebühren
Arbeitskräfte	Beschäftigung von hauptsächlich angestellten Mitarbeitern	Beschäftigung von Angestellten und ehrenamtlich tätigen Mitgliedern
Qualitätssicherung	Marktindikatoren geben entsprechende Rückmeldungen (z.B. Gewinn, Umsatz und Marktanteile)	Vielschichtige Messung von Qualität und Effektivität, da Ziele schwer zu operationalisieren sind

Die in der Tabelle dargestellten Unterschiede zwischen Marktorganisationen und Non-Profit-Organisationen (vgl. Tabelle 3-1) verdeutlichen, dass sich Schulen in vielen Bereichen von Marktorganisationen unterscheiden: Sie sind soziale Dienstleister mit öffentlicher Finanzierung, demokratischen Strukturen und schwer zu operationalisierbaren Zielen. Durch diese Besonderheiten schulischer Organisation lassen sich die Organisationstheorien nicht unreflektiert auf Schule übertragen. Die folgenden Abschnitte zeigen auf, inwiefern organisations-theoretische Zugänge zu Marktorganisationen für die Beschreibung schulischer Organisation nutzbar gemacht werden können.

Die Schule als zweckrationale pädagogische Organisation? – Die strukturelle Perspektive als Bezugsrahmen

Eine besonders intensive Beachtung in Bezug auf schulische Organisation haben die klassischen Organisationstheorien, insbesondere Max Webers Bürokratiemodell (vgl. Weber 1922) erfahren. Dalin (1999) ordnet diese Ansätze der strukturellen Perspektive zu, die Theorien zusammenfasst, die Organisationen als rationale Systeme verstehen. Effektive Verfahren und zweckmäßige Strukturen stehen im Vordergrund. Der bürokratische Ansatz lässt sich jedoch nur bedingt auf Schule übertragen. So formuliert beispielsweise Herzog:

„Die Schule erscheint als bürokratische Organisation mit allen Merkmalen der verordneten Leistungserbringungen, regelhaften Amtsausübung, standardisierter Kontrolle und aktenmäßigen Kommunikation. [...] Allerdings gelten diese Merkmale eher für die Führungsebene der schulischen Organisation und weniger für den Kernbereich der Lehrertätigkeit. Das Unterrichten lässt sich nur bedingt bürokratisch regulieren, da Lehrkräfte eine Arbeit verrichten, die kaum standardisierbar und technisierbar ist“ (Herzog 2009, S. 159-160).

Schulen stellen insofern bürokratische Organisationen dar, als sie eine arbeitsteilige Funktionsgliederung besitzen, die Lern-, Lehr- und Beratungs- sowie Verwaltungsaufgaben auf Inhaber

verschiedener Positionen verteilen. Es herrscht innerhalb dieser Struktur eine klare Hierarchie: Die schulische Organisation ist – trotz der Umverteilung von Entscheidungsrechten von übergeordneten Verwaltungseinheiten zu den Einzelschulen seit Anfang der 1990er Jahre (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010b, S. 35) – der Schulaufsicht unterstellt. Dieser zentralen Instanz sind verschiedene Entscheidungsebenen bis hin zur einzelnen Schülerin und zum einzelnen Schüler untergeordnet. Innerhalb der Einzelschule ist die Hierarchie jedoch nicht so streng, wie es das bürokratische Modell vorsieht: Demokratische Strukturen, die, je nach Führungsverständnis der Schulleitung und schulischem Selbstverständnis, unterschiedlich ausgeprägt sein können, zeichnen die schulische Organisation aus.

Ein weiteres bürokratisches Merkmal der Schule ist, dass der Ablauf von Handlungen, Entscheidungs- und Kommunikationsprozessen und der Aufbau und das Angebot der schulischen Organisation durch klare Regeln und gesetzliche Vorgaben bestimmt sind. Darüber hinaus liegt innerhalb der Organisation eine Spezialisierung durch die Aufteilung in Fächer, Klassen und Klassenstufen vor (vgl. Ulber 2006, S. 37-38). Ebenso handeln Schulen im Sinne des bürokratischen Ansatzes vor dem Hintergrund einer Zielorientierung, die durch ihren Bildungsauftrag und fachliche Vorgaben geregelt ist. Diese Ziele sind jedoch schwer zu operationalisieren.

Schulen erfüllen jedoch die im Bürokratiemodell vorgesehenen Aufstiegsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht ausreichend. Das Schulsystem bietet nur einen geringen beruflichen Aufstieg und besteht aus einer *professionellen Monokultur* mit einem ähnlichen Qualifizierungshintergrund (vgl. Tacke 2004, S. 24). Außerdem sind unpersönliche Verhältnisse, die in einem bürokratisch geprägten Organisationsverständnis vorherrschend sind, nicht auf schulische Organisationen übertragbar, da das Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gerade durch persönliche Beziehungen gekennzeichnet ist (vgl. Dalin 1999, S. 47).

Schulische Organisationen bieten, wie dargestellt wurde, einige Bereiche, die problemlos in das Bürokratiemodell einzuordnen sind. Jedoch finden sich auch Aspekte schulischer Organisationsstruktur, die den Bürokratieansatz nicht erfüllen. Das oben angeführte Zitat von Herzog (2009) verdeutlicht bereits, dass Kritikpunkte an diesem Ansatz besonders im Bereich der bedingt bürokratisch regulierbaren pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen liegen. Diese sollen im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Zunächst handelt es sich bei Max Webers Bürokratietheorie (vgl. Weber 1922) um ein gedankliches Konstrukt, das fernab der vielfältigen und vielgestaltigen Realität von Organisationen gesehen werden sollte. Es ist eindimensional angelegt und betrachtet die Prozesse und sozialen Beziehungen innerhalb der Organisationen nicht hinreichend (vgl. Dalin 1999, S. 56). Des Weiteren sind schulische Ziele schwer zu beschreiben und zu operationalisieren, sodass nicht immer im Sinne des Bürokratiemodells rational planbar gehandelt werden kann. Die Schwierigkeit der Operationalisierbarkeit pädagogischer Ziele lässt sich in Anlehnung an Dalin, Rolff und Buchen (1996) am Beispiel der Erziehung zur Mündigkeit darstellen: Mündigkeit sei ein Bildungs- und Erziehungsziel der Schule, das nicht über direkte Vermittlungsprozesse erreicht werden könne. Mündigkeit entwickle sich über komplexe Reflexionsprozesse, Dialog und Begegnung. Die Entscheidung, sich damit auseinanderzusetzen, liege bei den Schülerinnen und Schülern, die Lehrperson könne diesen Prozess nur bedingt durch Erziehung zur Selbsterziehung steuern (vgl. Dalin et al. 1996, S. 206). Pädagogische Prozesse seien demnach begrenzt technologisierbar (vgl. dazu auch Böttcher 2002, S. 51-56; Rolff 1992, S. 309-310; Terhart 1986, S. 206-210). Schulen sind durch informelle Beziehungen geprägt, d. h., „Erziehungsprozesse

lassen sich nur zum Teil zweckrational organisieren“ (Rolff 1992, S. 310) und „Technologien im Sinne von den Zielen fest zugeordneten Mitteln sind in der Schule häufig fehl am Platz“ (Rolff 1992, S. 310).

Die klassischen Organisationstheorien wurden von Dalin (1999) innerhalb der strukturellen Perspektive um die offene Systemtheorie, die Abhängigkeitstheorie und die Soziotechnische Theorie ergänzt (vgl. Kapitel 3.1.1). Auch diese systemtheoretisch orientierten Ansätze sollen auf ihre Eignung zur Beschreibung der Schule als Organisation geprüft werden. Die offene Systemtheorie und die Abhängigkeitstheorie erweitern den strukturellen Blick auf Schule um die Umgebung, die Soziotechnische Theorie zudem um einen sozialen Faktor. Diese Erweiterung ist zur Beschreibung schulischer Organisation geeignet, da schulische Organisationen von verschiedenen Bedingungen der Umgebung beeinflusst werden und auf diese reagieren sollten, um Bildungsziele adäquat erreichen zu können. Zudem stellt die Schule eine soziale Organisation dar, die im hohen Maße durch ihre Mitglieder geprägt wird. Fend beschreibt das System Schule als komplexe Organisation, in der viele System-Umwelt-Verschachtelungen zu beobachten sind:

So sehen „Bildungspolitiker [...] eine Umwelt, die Probleme enthält, welche durch das Bildungssystem bearbeitet werden sollen. Für die Lehrerschaft bilden dann einerseits die Vorgaben der Politik und der Verwaltung und andererseits die Besonderheiten der Schülerschaft, die in ihrer Klasse sitzt, je eine Umwelt. Für Schülerinnen und Schüler sind wiederum die Lehrpersonen ein konstitutiver Teil ihrer Umwelt, aber auch die Erwartungen der Eltern und der Mitschülerinnen und Mitschüler“ (Fend 2008a, S. 129).

Beziehungen zwischen der Schule und der Umwelt können, wie dargestellt, vielgestaltig sein. Es lassen sich viele weitere Einflussfaktoren denken, die beispielsweise durch das Einzugsgebiet der Schule, durch die Kompetenzen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und durch externe Kooperationen mit Eltern, Unternehmen und Institutionen geprägt sein können. Dalin hält fest, dass „[d]ie Schule [...] auf ein stabiles Milieu anders reagieren [wird] als auf eine Gesellschaft, deren Werte und materielle Voraussetzungen im raschem Wandel begriffen sind“ (Dalin 1999, S. 50). Theorien, die schulische Organisationen als Systeme auffassen und zugleich in Abhängigkeit und in einem Austausch mit der Umgebung sehen, bieten den Vorteil, dass sie einen weiten Blick auf die Organisation einnehmen. Sie sind umweltoffen, d. h., die in ihnen stattfindenden Handlungen werden in einem Zusammenhang mit der Umgebung der Organisation gesehen. Diese treten jedoch nur ein, wenn durch Bedingungen der Umgebung in der Organisation eine Resonanz ausgelöst wird, denn der „Austausch mit anderen Systemen der Gesellschaft erfolgt nicht mechanisch kausal, sondern durch *selbstreferentielle Respezifikation der Merkmale des anderen Systems*“ (Fend 2008a, S. 133). Die schulische Organisation reagiert nicht automatisch auf äußere Gegebenheiten und ist somit nur bedingt steuerbar.

Die Betrachtung der Schule aus einer systemtheoretisch orientierten Perspektive lasse, wie Fend (2008a) beschreibt, jedoch die Frage zurück, wie man aufgrund der Komplexität des systemtheoretischen Zugangs alle Wirkungsweisen des Bildungssystems konkret erfassen und beschreiben könne. Dieser Herausforderung solle man sich jedoch stellen, da die systemtheoretische Beschreibung schulischer Organisation den Vorteil biete, dass Organisationen ganzheitlich und unter Einbezug der Umwelt und sozialer Faktoren betrachtet würden. Zudem werde im Gegensatz zu den klassischen Organisationsvorstellungen von keiner Technologisierbarkeit der Organisationsabläufe ausgegangen, die gerade im Unterricht und in der pädagogischen Arbeit der Schule schwer zu realisieren seien. Trotz des hohen Abstraktionsgehaltes

könnten die systemtheoretischen Ansätze einen Beitrag für das Verständnis von Bildungsinstitutionen leisten. Besonders die Beachtung sozialer Beziehungen und Dispositionen ermögliche die Übertragung dieses Ansatzes auf komplexe Strukturen und pädagogisches Handeln in Schulen (vgl. Fend 2008a, S. 134-136).

Die Schule als soziales System? – Die humanistische Perspektive als Bezugsrahmen

Die zweite Perspektive, die Dalin (1999) in seinen Ausführungen zum theoretischen Verständnis der Schule als Organisation darstellt, ist die humanistische Perspektive. Diese umfasst Theorien, die die Bedeutung von sozio-psychologischen Faktoren betonen und Organisationen als *soziale Systeme* sehen (vgl. Dalin 1999, S. 58). Die Bedürfnisse und die Motivation jedes Organisationsmitgliedes, Partizipation der Organisationsmitglieder am Geschehen der Organisation und Vertrauen der Mitglieder untereinander werden als bedeutungsvolle Faktoren gesehen. Dalin ordnet dieser Perspektive die kollektivistische Theorie und die Klan-Perspektive zu (vgl. Kapitel 3.1.2). Im Folgenden soll die Eignung dieser Theorien für die Beschreibung schulischer Organisation diskutiert werden.

Das in kollektivistisch-demokratischen Organisationen vorherrschende Ideal der Gleichheit und Mitbestimmung aller Mitglieder an Entscheidungsprozessen kann insofern auf Schule übertragen werden, da – wenn man ausschließlich den Lehrkörper betrachtet – in ihr Professionelle arbeiten, die ähnliche Qualifikationen besitzen und durch verschiedene Gremien, z. B. in der Gesamtlehrerkonferenz, Mitbestimmung ermöglicht wird. In einigen Schulen werden zusätzlich durch schuleigene Konzepte der Demokratiepädagogik Mitbestimmungsmöglichkeiten aller schulischen Mitglieder gegeben. Das entspricht auch dem typischen Charakter einer Non-Profit-Organisation, in der Mitgliederdemokratie eine zentrale Rolle spielt (vgl. Tabelle 3-1). Betrachtet man jedoch die Schule als Ganzes mit all ihren Beteiligten, den politischen Instanzen, der Lehrerschaft, weiteren pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, der Schülerschaft und Elternschaft (vgl. Abbildung 3-1), muss eine vollständige Partizipation aller infrage gestellt werden. Auch Dalin stellt fest, dass durch bürokratische Regeln für Einstellung, Personalpolitik und Leitung und bildungspolitische Vorgaben für schulische Arbeit die kollektivistische Theorie auf der Ebene der gesamten Schule nicht zu erfüllen sei. Wohl könne man jedoch einzelne Arbeitsgruppen nach diesen Prinzipien gestalten (vgl. Dalin 1999, S. 66).

Die Klan-Perspektive als eine weitere Theorie innerhalb der humanistischen Perspektive kann insofern eine Bereicherung für die Auseinandersetzung mit Schule bieten, dass sie die Bedeutung von gemeinsam geteilten Normen und Werten in einer Organisation betont. In Schulen laufen viele Prozesse ritualisiert ab, sodass Normen und Werte von besonderer Bedeutung für schulische Arbeit sind. Schulen vermitteln nicht nur Wissensinhalte, sondern sind in einem hohen Maße erzieherisch tätig. Die bestehenden Normen und Werte müssen allen Beteiligten der Organisation bekannt sein und von ihnen akzeptiert werden, damit schulische Arbeit gelingen kann. Die sozialen Aspekte in Schulen und gemeinsam geteilte Werte und Normen sind Gegenstände der Schulforschung und wurden unter den Stichworten *Schulklima* und

Schulkultur in verschiedenen Untersuchungen behandelt. Die Bedeutung dieser Bereiche für schulische Lehr-/Lernprozesse wurde empirisch belegt (vgl. u. a. Eder 2006; Janke 2006).⁷

Schulen sind soziale Systeme, die sich durch das Miteinander verschiedener Personengruppen und erzieherischer Tätigkeiten auszeichnen. Daher ist es sinnvoll, die Gedanken humanistisch orientierter Theorien in die Überlegungen zur schulischen Organisation mit einzubeziehen (vgl. Terhart 1986, S. 208). Auch wenn die humanistischen Theorien in sehr vielen Punkten dem pädagogischen Agieren in Schulen gerecht werden, können sie aufgrund der Ausblendung von Macht, Strukturen und Politik keine Allgemeingültigkeit besitzen. Schulen werden in einem nicht zu verachtenden Maße politisch gesteuert und durch Machtstrukturen bestimmt. Darüber hinaus sind Arbeitsstrukturen in Schulen vorhanden, die kooperatives Handeln, gemeinsame Entscheidungen und das Herausbilden gemeinsamer Werte und Normen erschweren.

Die Schule als ein Ort von Machtkonflikten? – Die politische Perspektive als Bezugsrahmen

Die politische Perspektive wählt Macht und Machtverteilung als Kriterien für die Betrachtung einer Organisation. Sie begreift Organisationen als Orte der Auseinandersetzung um Ressourcen oder um Werte und Interessen von Individuen und Gruppen (vgl. Dalin 1999, S. 40). Dalin beschreibt im Rahmen der politischen Perspektive den marxischen Blickwinkel, die Konfliktperspektive und das Marktplatzmodell (vgl. Kapitel 3.1.3). Welche Rolle spielen Macht und Machtverteilung in der schulischen Organisation? Das Schulsystem setzt sich aus verschiedenen Interessengruppen mit unterschiedlichen Zielsetzungen zusammen und die schulische Verwaltungsstruktur ist durch Top-down-Verfahren der Unterweisung und Kontrolle gekennzeichnet, die sich im Zuge einer erweiterten Autonomie der Einzelschule u. a. in Instrumenten und Maßnahmen der *neuen Steuerung* wiederfinden lassen. Dies führt zu unterschiedlichen Machtverhältnissen innerhalb und außerhalb der Organisation, die zu Konflikten zwischen den beteiligten Gruppen führen können. Es lässt sich folglich von einer Übertragbarkeit der Ansätze der politischen Perspektive auf schulische Organisation ausgehen. Das folgende Schaubild verdeutlicht den strukturellen Aufbau des Schulsystems (vgl. Abbildung 3-1):

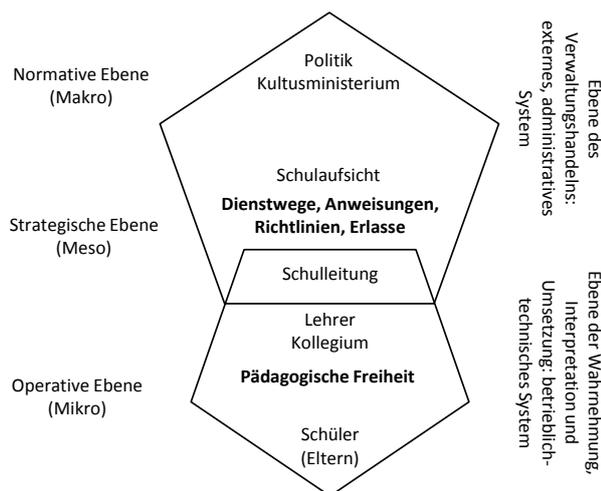


Abbildung 3-1: Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems. Quelle: Modifiziert nach Bormann 2002, S. 35.

⁷ Im Rahmen dieser Arbeit werden die Ansätze zum Klima in Schulen, insbesondere zum Organisationsklima, gesondert in Kapitel 4 betrachtet. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine ausführlichere Beschreibung verzichtet.

Schulische Handlungen verlaufen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems, die durch verschiedene Akteure und Akteursgruppen gebildet werden. Im Schulwesen bezeichnet man mit Makroebene die Ebene der Politik und Kultusministerien, mit Mesoebene die Ebene der Schulaufsicht und Schulleitung und mit Mikroebene die Ebene der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler (vgl. Heise 2010, S. 77-78). In einem erweiterten Verständnis, sollte auch die Gruppe der Eltern als Akteursgruppe hinzugezogen werden, da sie im Rahmen von Elternarbeit aktiv am schulischen Geschehen beteiligt sein kann.

Eine direkte Kommunikation zwischen Makro- und Mikroebenen im Schulsystem ist nur eingeschränkt möglich. Die Kommunikation verläuft stets auf dem Dienstweg über die mittlere Hierarchiestufe. Die Mesoebene, die Schulaufsicht und die Schulleitung, nehmen daher eine zentrale Position ein und erhalten eine vermittelnde Funktion. Es besteht somit „die Gefahr, dass der Schulleitung die Funktion der Stellschraube des Systems zugemutet wird“ (Heise 2010, S. 77) (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Diese top-down-gerichtete Verteilung von Ressourcen und Festlegung von Anforderungen kann, im Sinne der diskutierten Organisationstheorien der politischen Perspektive, zu einem Konfliktherd und zu einer Auseinandersetzung um Ressourcen führen.

Auch die Handlungen der verschiedenen Akteursgruppen im schulischen Mehrebenensystem verlaufen mit unterschiedlichen und teilweise entgegengesetzten Zielrichtungen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen. Rolff skizziert diese Problematik anhand des Beamtenstatus, den Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland zu einem großen Teil innehaben: Der Beamtenstatus stelle im Vergleich zu anderen Professionen eine Besonderheit dar, denn er verpflichte die Lehrkräfte zur Einhaltung übergeordneter Ziele der staatlichen Schule, z. B. zur Sicherung der Chancengleichheit, zur Einhaltung geforderter Standards und vorgegebener Ziele des Curriculums oder auch zu politischer Neutralität. Insofern seien Lehrerinnen und Lehrer durch ihren Beamtenstatus einerseits staatlich kontrolliert und andererseits verlange die professionelle Tätigkeit in der Organisation Schule ein autonomes Handeln der Lehrkräfte. Dieser Widerspruch zwischen der Handlungspraxis der Lehrperson, die durch ihre eigenen Interessen und gegebene Anforderungen geprägt sei, und externen Vorgaben, die schwer zu kontrollieren und in der eigenen Praxis überprüfbar seien, führe zu inneren Konflikten der Lehrpersonen im Sinne einer „immanenten Kontrollunsicherheit“ (Rolff 1992, S. 312), aber auch zu Konflikten zwischen den einzelnen Instanzen, besonders wenn Vorgaben stark von der schulischen Praxis abweichen würden und von Lehrerinnen und Lehrern somit schwer erfüllt werden könnten (vgl. Rolff 1992, S. 312). Zudem sind innerhalb der Einzelschule, zwischen der Schulleitung, dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern und Eltern, Konflikt- und Machtkämpfe denkbar. Auch wenn die Theorien der politischen Perspektive, wie dargestellt wurde, ihre Berechtigung haben und sich problemlos auf Strukturen des Schulsystems und der einzelnen Schule anwenden lassen, sollte bedacht werden, dass diese Perspektive eine sehr „*pessimistische Sicht*“ (Dalin 1999, S. 73) auf die Organisation einnimmt und gelungene Kooperationen zwischen Akteursgruppen ausblendet.

Die Schule als unverbundene Organisation? – Die symbolische Perspektive als Bezugsrahmen

Die Ansätze der symbolischen Perspektive, das Garbage-Can-Modell und der Ansatz der lose gekoppelten Systeme, erhielten in der Vergangenheit im Zuge der Auseinandersetzung mit schulischer Organisation viel Beachtung (vgl. u. a. Basold 2010; Bormann 2002; Feldhoff 2011; Fussangel 2008; Terhart 1986; Ulber 2006). Insbesondere das Konzept der losen Kopplung hat

Eingang in die Forschung zu schulischer Organisation gefunden und ist in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit schulischer Organisation „auf positive Resonanz gestoßen, weil es mit gängigen Vorstellungen des pädagogischen Handelns kompatibel ist“ (Kuper 2001, S. 92).

Das Garbage-Can-Modell von Cohen, March und Olsen (1972) beschreibt eine Organisationsvorstellung, die weit von einer sachlichen, personenunabhängigen, intentionalen und rationalen Gestaltbarkeit der Organisation abrückt. Organisationen werden über das Bild des Mülleimers beschrieben, da in ihnen Prozesse ungeordnet und in unverbundenen Strömen ablaufen, die zufällig zusammenfließen (vgl. Kapitel 3.1.4). Organisationen sind demnach durch Unklarheit in Entscheidungsprozessen, unverbundene Abläufe und Zufälligkeit der Prozesse gekennzeichnet. Terhart (1986) setzte sich intensiv mit dem Bezug dieses Modells auf die schulische Organisation auseinander und kommt zu dem Schluss, dass das Garbage-Can-Modell und auch die Vorstellung von Schulen als lose gekoppelte Systeme zum Verständnis schulischer Organisation beitragen können, da sowohl das Schulsystem, die einzelne Schule als auch die pädagogischen Handlungen des Personals für eine rationalistische Organisationstheorie nicht perfekt genug organisiert seien. Diese Tatsache läge auf der Hand, da zu starke Strukturierungen der Prozesse und Handlungen der pädagogischen Intention der Schule widersprechen würden⁸ (vgl. Terhart 1986, S. 214). Das Garbage-Can-Modell beziehe sich insbesondere auf den Prozess der Entscheidungsfindung in Organisationen, der zu einem sozialen Ritual werde und der in aller Regel nur wenig mit den intendierten Resultaten zu tun habe. Zwar scheinen Entscheidungen in Schulen häufig keinem geordneten Entscheidungsprozess zu entsprechen, da die zeitlichen Kapazitäten für intensive Abwägungen fehlten und pragmatische Vorgänge gewählt werden müssten, jedoch sei der Ansatz von Cohen, March und Olsen (1972) sehr radikal und wende sich intensiv gegen bürokratische Organisationsvorstellungen, indem er ein Chaos in Organisationen beschreibe, das nur mülltonnenspezifische Strukturen erkennen lasse (vgl. Terhart 1986, S. 213). Ein Vorzug dieser Vorstellung von Organisationen sei jedoch, dass es dem Irrationalen Gewicht gebe, das innerhalb pädagogischer Prozesse Relevanz habe. Perspektivisch müssten Entscheidungsprozesse in Schulen noch genauer in den Blick genommen und der Ablauf und die Beteiligung innerhalb dieser empirisch und theoretisch besser abgesichert werden (vgl. Terhart 1986, S. 217). Terhart erwidert deshalb auf die Frage, ob Schulen Mülltonnen im Sinne des Garbage-Can-Modells seien: „Mit einem eindeutigen Ja oder Nein ist diese Frage natürlich nicht zu beantworten; dies schon deshalb, weil die Bestimmung dessen, was in organisationssoziologischer Hinsicht eine Mülltonne ist, derzeit eindeutig noch nicht geleistet werden kann“ (Terhart 1986, S. 217). Es ist davon auszugehen, dass bezüglich der modellhaften Vorstellung von Entscheidungsprozessen in Schulen auch heute noch Forschungsbedarf besteht, da aktuelle Publikationen sich üblicherweise auf die hier dargestellte Auseinandersetzung von Terhart zu diesem Ansatz beziehen (vgl. Böttcher 2009, S. 682).

Der Ansatz der lose gekoppelten Systeme ist seit seiner ersten Anwendung auf Bildungsorganisationen (vgl. Weick 1976) in einem stärkeren Maße auf die schulische Organisation bezogen worden als die organisierten Anarchien des Garbage-Can-Modells. Weick beschreibt Schulen in Abgrenzung zu anderen Unternehmen als lose gekoppelte Systeme (vgl. Weick 1982, S. 673-676). Die meisten Organisationen der Wirtschaft zeichnen sich durch eine enge Kopplung

⁸ Die Frage nach der Unvereinbarkeit von Pädagogik und bürokratischer Organisation wird im Abschnitt zur Übertragung der klassischen Organisationstheorien auf Schule erörtert.

verschiedener Bereiche und Personengruppen aus, d. h., zwischen den Abteilungen eines Unternehmens und der in ihnen tätigen Personen besteht ein enger Kontakt und ein kontinuierlicher Austausch. Im Bezug auf Regeln innerhalb der Organisation beschreibt Weick eng gekoppelte Systeme durch vier Kriterien: (1) Es existieren klare Regeln, (2) die vorhandenen Regeln sind den Mitgliedern des Systems bekannt und es herrscht Einigkeit über sie, (3) es existiert ein Kontrollsystem zur Überprüfung und Erfassung der Einhaltung der Regeln, (4) es gibt ein Feedback- und Sanktionskonzept im Falle der Abweichung von Regeln (vgl. Weick 1982, S. 674). Systeme seien nur dann eng gekoppelt, wenn alle vier Kriterien erfüllt seien. Bei dem Fehlen nur einer Eigenschaft treffe bereits eine lose Kopplung zu: „In systems that are more loosely coupled, at least one of these four characteristics is missing“ (Weick 1982, S. 674).

Weick nimmt für Prozesse des Unterrichts und Erziehens eine eher lose Kopplung an. Er begründet es dadurch, dass für diese Bereiche ein Kontrollsystem fehle und sich diese Prozesse nicht vollständig operationalisieren lassen und dadurch nicht evaluiert und bewertet werden könnten (vgl. Weick 1982, S. 673). Er beschreibt damit ein Technologiedefizit der Schule und reiht sich somit in die Argumentationslinie verschiedener anderer Autoren (vgl. Böttcher 2002; Dalin et al. 1996; Rolff 1992; Terhart 1986) ein. Zudem seien Schulen lose gekoppelt, da einzelne Bereiche der Organisation nur recht lose miteinander verbunden und relativ autonom seien. Weick definiert: „[L]ose Kopplung liegt vor, wenn zwei getrennte Systeme entweder nur wenige Variablen miteinander gemein haben oder ihre gemeinsamen Variablen im Vergleich mit den anderen das System beeinflussenden Variablen schwach sind“ (vgl. Weick 1995, S. 163). Jedoch seien Menschen in lose gekoppelten Systemen voneinander abhängig, die Beziehungen seien nur schwächer, unberechenbar und intermittierend. Das Risiko in einem lose gekoppelten System sei, dass die Beteiligten unsicher und einsam würden, da ihnen der Austausch fehle (vgl. Weick 1982, S. 676). In Schulen besteht zwischen Teilgruppen des Kollegiums und einzelnen Lehrpersonen in der Regel nur eine lose Kopplung. Schönig (1990) führt als Beispiele für diese Gruppierungen in Schulen die jeweiligen Teilkonferenzen und informelle Interessengruppen auf. In diesen Gruppen werden Teilaspekte bearbeitet, die nicht die Beteiligung der gesamten Organisation benötigen. Dieses Vorgehen könne auch positiv bewertet werden, da es sehr pragmatisch sei und zeitliche Ressourcen spare. Negativ sei jedoch, dass die von einzelnen Gruppen verantworteten Entscheidungen und Entwicklungen schwierig auf das gesamte System zu übertragen seien und gesetzte Ziele nicht transparent würden (vgl. Schönig 1990, S. 121; 168).

Auch Terhart führt aus, dass die beträchtliche Selbstständigkeit der Einzelelemente in lose gekoppelten Systemen in Bezug auf die Flexibilität und Einstellung der Organisation auf neue Umweltgegebenheiten erweiterte Möglichkeiten berge. Eine Abstimmung mit der gesamten Organisation sei für die einzelnen selbstständig arbeitenden Beteiligten nicht notwendig (vgl. Terhart 1986, S. 211). Besonders in der Diskussion um Lehrerkooperation und Teambildung im Kontext der Einzelschulentwicklung wird die lose Kopplung der Organisation jedoch als hinderlich angesehen (vgl. Fussangel 2008, S. 57-60). Denn die Schule als gespaltene Einheit von Organisation und Unterricht, die Lehrerin bzw. der Lehrer als Einzelarbeiter und die zellulare Grundstruktur der Schule verhindern gemeinsame Zielsetzungen und kooperative Arbeitsprozesse auf der Ebene der gesamten Schule.⁹

⁹ Diese Problematik wird im Zusammenhang mit den Gegenstandsbereichen schulentwicklungsrelevanter Einstellungen näher in den Blick genommen (vgl. Kapitel 5.2).

3.2.2 Zusammenfassung: Merkmale der besonderen sozialen Organisation Schule

Organisationen sind dauerhafte soziale Gebilde zum Zweck der Erreichung gemeinsamer Ziele (vgl. Mayntz 1963; siehe auch Dalin et al. 1996, S. 203). Die Definition, die auf Mayntz (1963) zurückgeht, lässt sich weitestgehend auf die Organisation Schule übertragen (vgl. dazu auch Kapitel 3). Jedoch fehlt bislang ein einheitliches Organisationsverständnis von Schule. Für die Festlegung von Ausgangspunkten sowie Perspektiven von Schulentwicklung ist es allerdings von Bedeutung, dieses Verständnis herauszubilden und die Schule als Organisation zu betrachten (vgl. Rolff 2013b, S. 27-28). Denn nur in Organisationen können systematische Entwicklungen, die sich an Zielen orientieren, stattfinden. Für Schul- und Qualitätsentwicklung braucht es die Fähigkeit der Schule, sich selbstverantwortlich zu entwickeln und diese Entwicklungen kontinuierlich zu überprüfen. Konzepte der Schulentwicklung betrachten die Schule als soziale Organisation, ohne dass ein theoretisches Verständnis der schulischen Organisation vorausgesetzt wird (vgl. Rolff 2013b, S. 27). Mit den vorangegangenen Kapiteln wurde das Ziel verfolgt, die Schule als Organisation näher zu charakterisieren und Merkmale der Schule „als besondere soziale Organisation“ (Rolff 1992, S. 306) herauszustellen. Hierzu wurden die vier Perspektiven auf die schulische Organisation nach Dalin (1999) genutzt. Wie gezeigt wurde, ergeben sich bei der Übertragung der Organisationstheorien der vier verschiedenen Perspektiven auf Schule teilweise Einschränkungen, die eine kritische Reflexion erfordern.

Eine grundlegende Schwierigkeit der Adaption dieser Theorien besteht darin, dass Schulen Non-Profit-Organisationen sind und die beschriebenen Organisationstheorien weitestgehend vor dem Hintergrund einer Marktabhängigkeit und zur Beschreibung von Marktorganisationen entstanden sind. Diese Schwierigkeit wird besonders bei der Anwendung der klassischen Organisationstheorien, insbesondere des Bürokratieansatzes, auf schulische Organisation deutlich. Bürokratische Strukturen lassen sich eher auf einer übergeordneten Ebene, der Führungsebene der Schule, finden als auf der Ebene der Lehrertätigkeit (vgl. Herzog 2009, S. 159-160). Das unterrichtliche Handeln ist geprägt durch persönliche Beziehungen zwischen allen Beteiligten, insbesondere den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen. Zudem lässt sich Zweckrationalität, die im bürokratischen Organisationsverständnis bestimmend ist, im pädagogischen Handeln in Schulen nicht finden. Denn die Prozesse des Erziehens bzw. die der pädagogischen Arbeit sind weitestgehend nicht technologisierbar, da sie informell und situativ verlaufen.

Dieser Blick auf schulische Organisation hat im Zuge der aktuellen Debatte um Qualitätssicherung im Schulsystem jedoch einen neuen Stellenwert erhalten. Besonders die Einführung der Bildungsstandards verdeutlicht, dass Zweckrationalität im deutschen Schulsystem angestrebt wird und in ihr ein bedeutender Maßstab für die Qualitätssicherung gesehen wird. Die Beschreibung von konkreten Zielen lässt sich jedoch nur im fachlichen Bereich realisieren. Schulen sind zudem durch komplexe System-Umwelt-Verschachtelungen geprägt, die in systemtheoretischen Ansätzen der strukturellen Perspektive Beachtung finden. Dalins strukturelle Perspektive (vgl. Dalin 1999) eröffnet einen Blick auf die schulische Organisation, der besonders die Diskussion um die Vereinbarkeit von bürokratischer Organisation und Pädagogik (vgl. dazu auch Böttcher 2002, S. 51-56; Rolff 1992, S. 309-310; Terhart 1986, S. 206-210) erneut ins Bewusstsein ruft und ihre Aktualität im Zuge der Qualitätssicherung im deutschen Schulsystem verdeutlicht.

Die Frage, ob Schulen im Sinne einer humanistischen Perspektive soziale Systeme darstellen, lässt sich auf der Grundlage der Ausführungen im vorangegangenen Kapitel mit Ja beantwor-

ten: Schulen sind soziale Systeme, die sich durch das Miteinander verschiedener Personengruppen mit gemeinsam geteilten Normen und Werten auszeichnen. Die humanistische Perspektive (vgl. Dalin 1999, S. 57-67) bildet demnach einen erweiterten Blick auf schulische Organisation, der zwischenmenschliche Aspekte mit einbezieht. Jedoch ist es auch von Bedeutung, Machtstrukturen, die in den Theorien der politischen Perspektive Beachtung finden (vgl. Dalin 1999, S. 67-74), für die Beschreibung schulischer Organisation hinzuzuziehen: In Schulen begegnen sich verschiedene Interessengruppen, die miteinander arbeiten und die die Organisation gestalten. Daher ist ein gewisses Potenzial für Konflikte gegeben. Die Schule nur vor dem Hintergrund dieser Perspektive zu betrachten, sei nach Dalin jedoch pessimistisch und unterschätze die Rationalität und die Bedeutung von Kooperation in Organisationen (vgl. Dalin 1999, S. 73).

Besonders die Theorien, die der symbolischen Perspektive (vgl. Dalin 1999, S. 74-81) zugeordnet werden, haben im Zuge der Betrachtung schulischer Organisation viel Aufmerksamkeit erhalten, da sie mit dem situativen Charakter und dem Technologiedefizit pädagogischer Prozesse vereinbar sind. Der Ansatz der lose gekoppelten Systeme (vgl. Weick 1982) wurde vielfach in Bezug auf schulische Organisation diskutiert. So führt beispielsweise Terhart aus, dass es durch die lose gekoppelten Bereiche in Schulen möglich sei, autonom zu handeln und flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren, was für schulische Prozesse von großer Bedeutung sei. Diese lose Kopplung führe jedoch zu einer hohen Unberechenbarkeit und Unsteuerbarkeit (vgl. Terhart 1986, S. 211). Besonders im Zuge von Schulentwicklung wird diese Organisationsvorstellung verstärkt in den Blick genommen, da durch lose Kopplung möglicherweise ein Erklärungsansatz gefunden werden kann, warum schulübergreifender Innovationen und die Etablierung kooperativer Strukturen in Schulen häufig scheitern.

Durch die Betrachtung der schulischen Organisation aus den vier Perspektiven nach Dalin (1999) konnte gezeigt werden, dass die Schule eine „besondere soziale Organisation“ (Rolff 1992, S. 306) ist, die nicht einzig und allein aus einer theoretischen Perspektive betrachtet werden kann. Folgende Kriterien zu ihrer zusammenfassenden Beschreibung lassen sich unter Bezugnahme auf Rolff (1992, S. 308), Dalin, Rolff und Buchen (1996, S. 206) und Ulber (2006, S. 47) ableiten:

- Schulen sind Non-Profit-Organisationen: Schulen verfolgen den Zweck, die gesellschaftlich relevanten Funktionen der Qualifikation, Selektion und Legitimation (vgl. Fend 1980) zu erfüllen, wobei die Messung von Qualität vielschichtig ist, da viele Organisationsziele schwer zu operationalisieren sind. Schulen sind zudem marktunabhängig – ihre Existenz ist durch den gesellschaftlichen Auftrag und eine allgemeine Schulpflicht gesichert.
- Schulen erfüllen einen Bildungsauftrag, der über die reine Vermittlung von Inhalten hinausgeht: Bildungs- und Erziehungsprozesse können nur zum Teil zweckrational verlaufen und lassen sich begrenzt technologisieren. Sie beruhen auf situativen persönlichen Begegnungen, der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und der individuellen Orientierung am Menschen. Sie unterscheiden sich von Prozessen der Warenproduktion, denn es gibt keine klare Produktionsmethode für Bildung.
- Schulen verfolgen spezifische inhaltliche Ziele: Im fachlichen Bereich wurde der Versuch unternommen, durch die Formulierung von Bildungsstandards die inhaltlichen Ziele der Schule zu beschreiben und messbar zu machen.

- Schulen sind soziale Systeme: Schulen werden durch das Miteinander verschiedener Personengruppen geprägt, z. B. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und pädagogisches und nichtpädagogisches Personal. Diese Gruppen verfolgen unterschiedliche und teilweise konkurrierende Interessen, die zu Konflikten in diesem Miteinander führen können.
- Schulen sind bürokratisch verwaltet: Die Arbeit und die Struktur von Schulen ist durch Festlegungen und Formalisierungen geprägt, die im Schulgesetz und in Lehrplänen festgehalten sind.
- Schulen sind durch Autonomie gekennzeichnet: Lehrkräfte in Schulen verfügen über ein hohes Maß an Autonomie am Arbeitsplatz. Die zellulare Arbeitsstruktur in Schulen bedingt, dass Lehrpersonen weitestgehend alleine für ihre Klasse und ihren Unterricht verantwortlich sind. Sie bilden eine Gemeinschaft professionell Tätiger mit vergleichbaren hierarchischen Positionen, in der sie als Einzelarbeiter tätig sind und ein geringes Organisationsbewusstsein entwickeln können (vgl. u. a. Lortie 1975; Rolff 1992, S. 313). Durch die zellulare Arbeitsstruktur wird jede Lehrperson zur flexiblen Handlung befähigt, die sich jedoch schwer auf die gesamte Organisationsebene überträgt.

Betrachtet man aktuelle Neuerungen im Schulsystem, lässt sich feststellen, dass einige Merkmale zur Beschreibung schulischer Organisation infrage gestellt werden: Es wird über eine ökonomischere Struktur von Schule durch die Schaffung von Wettbewerb nachgedacht. Es werden Versuche unternommen, schulische Ziele noch weiter zu konkretisieren, um sie hinreichend zu evaluieren. Es wird Bürokratie in der Verwaltung abgeschafft, um Schulen selbstständig und handlungsfähig zu machen. Zudem werden Versuche unternommen, Strukturen in Schulen zu verändern und Kooperationen unter Lehrerinnen und Lehrern zu ermöglichen. Der schulischen Organisationsgestaltung wird eine hohe Relevanz für das Vorhandensein und die Entwicklung schulischer Qualität zugesprochen. Das wird auch in aktuellen Auseinandersetzungen zur Einzelschulentwicklung durch die weite Verbreitung der Formulierung „die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986), die im Rahmen der Schulqualitätsuntersuchungen von Fend in den 80er Jahren entstand, deutlich (vgl. u. a. Basold 2010, S. 13; Bohl 2009, S. 553; Rolff 2007b, S. 12). Schulen sind jedoch recht unterschiedlich in der Lage bzw. bereit, diese Reformen anzunehmen und nutzbar zu machen. Somit unterscheiden sie sich stark voneinander, auch wenn sie derselben Schulform angehören (vgl. dazu Kapitel 3.4).

3.3 Entwicklungsperspektiven für die Schule als Organisation: der Ansatz der lernenden Organisation

Die Beschreibung der Merkmale schulischer Organisation konnte zeigen, dass der Organisationstyp *Schule* einige Besonderheiten besitzt und sich dadurch deutlich von Profit-Organisationen abgrenzt. Aktuelle Konzepte der Schulentwicklung, die mit einer erweiterten Autonomie der Einzelschule einhergehen (vgl. Kapitel 2), orientieren sich jedoch vielfach an einem ökonomischen Organisationsverständnis. Von Schulen wird in diesem Zusammenhang ein Mehr an organisationalem Handeln verlangt, das eine stärkere Ausrichtung der Lehrerarbeit an gemeinsamen Zielstellungen und eine Aufhebung der Autonomie jeder einzelnen Lehrerin bzw. jedes einzelnen Lehrers zugunsten kooperativer und organisationsbezogener Arbeitsweisen verlangt. Da die Besonderheiten schulischer Organisationsstruktur als Hindernis für eine gelingende Schulentwicklung angesehen werden, wurde nach einem Konzept gesucht, das Schulen unterstützt, notwendige Bedingungen zu entwickeln, und sie befähigt, flexibel auf

Veränderungen zu reagieren. Das Konzept des Organisationslernens hat in diesem Zusammenhang viel Aufmerksamkeit erhalten (vgl. u. a. Dalin/Rust 1983; Rolff 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998).

In diesem Kapitel sollen zwei weitverbreitete Ansätze – das Konzept des Organisationslernens nach Argyris und Schön (1978) und der Ansatz der lernenden Organisation nach Senge (1990) – vorgestellt werden. Anschließend wird die Übertragung des Ansatzes des Organisationslernens auf die schulische Organisation aufgezeigt und die Frage der Lernfähigkeit von Schule erörtert.

3.3.1 Das Konzept des Organisationslernens

Das Konzept des Organisationslernens ist ein Konzept aus dem Bereich der Organisationsentwicklung, das auf die 1978 erschienene Schrift „Organizational learning: A theory of action perspective“ von Argyris und Schön zurückgeht (vgl. Geißler 2005, S. 25) und dann ab dem Jahr 1990 unter dem Schlagwort *lernende Organisation* (vgl. Senge 1990) an Popularität gewann. Das Thema Organisationslernen blickt auf eine mehr als 30-jährige Theoriedebatte zurück, die zu einer Heterogenität dieses Forschungsfeldes geführt hat, dessen Konturen nur schwer erkennbar sind (vgl. Feldhoff 2011, S. 55)¹⁰. Die zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema machen es fast unmöglich, einen kurzen Überblick zum Organisationslernen zu geben. Daher beschränkt sich dieses Kapitel auf die Ansätze von Argyris und Schön (1978) und die Überlegungen von Senge (1990) zur lernenden Organisation, da diese auch im Zusammenhang mit der schulischen Organisation viel Berücksichtigung fanden (vgl. u. a. Fullan 1999; Rolff 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998). Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie die Fähigkeit beschreiben, dass Organisationen sich „[...] den veränderten Bedingungen anpassen, aus vergangenen Erfolgen und Mißerfolgen [sic] Lehren ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevorstehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren, ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzeigen und realisieren müssen“ (Argyris/Schön 1999, S. 9). Kurzum befassen sie sich mit der Lernfähigkeit von Organisationen.

Der Ansatz von Argyris und Schön

Der Ansatz zum Organisationslernen von Argyris unter Mitarbeit von Schön wurde über einen längeren Zeitraum kontinuierlich bearbeitet und modifiziert (vgl. u. a. Argyris/Schön 1978; Argyris/Schön 1999; siehe zu den Entwicklungsphasen der Theorien auch Wiegand 1996, S. 201). Im Zentrum des Ansatzes steht die Idee, dass Organisationen lernfähig sind. Lernfähigkeit findet demnach nicht nur auf der individuellen Ebene statt, sondern lässt sich auf die Ebene der Organisation übertragen. Die Idee einer humanen Organisationsgestaltung steht dabei im Vordergrund (vgl. Geißler 1995, S. 8-14). Nach Argyris und Schön setzt eine Theorie des Organisationslernens voraus, dass ihr eine elaborierte Organisationstheorie zugrunde liegt. Der Ansatz der Autoren basiert sowohl auf organisationssoziologischen sowie auf kognitiv-handlungstheoretischen Annahmen, wobei die letzteren einen deutlich höheren Stellenwert einnehmen (vgl. Argyris/Schön 1978; Feldhoff 2011, S. 60; Geißler 1995, S. 77). Das Individuum erhält eine zentrale Rolle im Prozess des Organisationslernens: Individuelle und organisationale Handlungstheorien bilden den Ausgangspunkt für diesen Lernprozess. Das Auffinden und

¹⁰ Bormann gibt eine Übersicht zu den verschiedenen Ansätzen und Terminologien des Organisationslernens (vgl. Bormann 2002, S. 45-60).

Korrigieren von Fehlern stehe im Mittelpunkt des Ablaufs. Fehler jeder Art seien zu entdecken, zu vermeiden und zu korrigieren. Hier ergebe sich ein Zusammenhang von Lernen, Handeln und Wissen, indem durch Lernprozesse Wissenslücken geschlossen würden, indem durch Reflexions- und Überprüfungsprozesse bei vorhandenem Wissen auch angemessen gehandelt werde und indem angemessene Handlungen in der Handlungstheorie verankert, d. h. gespeichert würden (vgl. Argyris 1993, S. 3 ff. zit. n. Wiegand 1996, S. 207). Handlungstheorien (theories-of-action) bündeln demnach Wissen und halten es zeitlich überdauernd verfügbar. Darüber hinaus haben Handlungstheorien die Eigenschaft, Erklärungs-, Prognose- und Kontrollaspekte zu besitzen (vgl. Argyris/Schön 1978, S. 4-5).

Von weitreichender Bedeutung für das Konzept des Organisationslernens ist die Unterscheidung von *theories-in-use* und *espoused theories*. Letztere werden als die von Organisationsmitgliedern geäußerten Handlungstheorien beschrieben, z. B. wenn nach beabsichtigten Handlungen in einer gegebenen Situation gefragt wird (vgl. Wiegand 1996, S. 207). *Theories-in-use* hingegen sind handlungsleitend; sie umfassen Annahmen über das Selbst, andere, die Situation und zudem fließt Wissen über die Organisation, Märkte und weitere beteiligte Objekte ein. Handlungsleitende Theorien (*theories-in-use*) stellen demnach komplexe Systeme von Normen, Strategien und Grundannahmen dar und werden aus den Beobachtungen konstruiert (vgl. Argyris/Schön 1999, S. 29-30). Sie repräsentieren das Bild der Organisation, das die Angestellten haben, und leiten ihr Handeln in der Organisation. Die Summe der handlungsleitenden Theorien bzw. deren gemeinsame Schnittmenge bildet die *organisational theory-in-use* (vgl. Geißler 1995, S. 85-90). So stellt die Organisation ein kognitives Unternehmen dar, das durch seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konstituiert wird. Die *organisational theory-in-use* kann als *organisationales Gedächtnis* bezeichnet werden (vgl. Feldhoff 2011, S. 60). Argyris und Schöns Ansatz zum Organisationslernen verdeutlicht, dass Organisationsmitglieder auf der Grundlage der organisationalen Handlungstheorien handeln und lernen. „Auf welche Weise und unter welchen Umständen aus individuellen Handlungstheorien eine umfassende organisationale Handlungstheorie wird, bleibt jedoch offen“ (Wiegand 1996, S. 209).

Einen weiteren Hinweis geben die Autoren jedoch darauf, wie Organisationslernen stattfindet. Dazu entwickelten sie eine Unterscheidung von drei grundlegenden Qualitäten von Lernprozessen in der Organisation: das Einschleifen-Lernen (*single-loop learning*), das Zweischleifen-Lernen (*double-loop learning*) und das Deutero-Lernen (*deutero-learning*).

Unter Einschleifen-Lernen verstehen Argyris und Schön ein Lernen, das die Produktivität der Organisation steigert, ohne bestehende Wertvorstellungen einer Handlungstheorie zu ändern. Tritt z. B. ein Fehler auf, da das Resultat einer Handlungstheorie nicht dem Erwarteten entsprochen hat, wird dieser Fehler von den Organisationsmitgliedern analysiert und behoben. Es geht hierbei um die Anpassung der Handlungen an veränderte Bedingungen. Diese neu gefundene Herangehensweise wird in der *organisational theory-in-use* verankert, sodass sie auch für zukünftige Handlungen zur Verfügung steht (vgl. Argyris/Schön 1999, S. 35-36).

Zweischleifen-Lernen bezeichnet hingegen ein Lernen, „das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt“ (Argyris/Schön 1999, S. 36). Die Doppelschleife stellt demnach eine Rückmeldeschleife dar, in der, neben der Suche nach einer geeigneten Lösung innerhalb der bestehenden Handlungstheorie, die übergeordneten Ziele der Theorie auf ihre Angemessenheit überprüft werden. Das Zweischleifen-Lernen umfasst somit ein tiefgreifenderes Lernen, das langfristig zu einer Veränderung der Werte und Normen der Organisation führen kann (vgl. Argyris/Schön 1999, S. 36-37). Die

Fähigkeit einer Organisation zum Zweischleifen-Lernen ist u. a. abhängig von der Bereitschaft und Offenheit der Organisationsmitglieder, Handlungen zu reflektieren und Fehler im Einschleifen-Lernen aufzudecken (vgl. Feldhoff 2011, S. 61; Wiegand 1996, S. 216-224).

Das Deutero-Lernen entspricht dem Lernen des Lernens und trägt dazu bei, Problemlösungskapazitäten aufzubauen. Ziel ist es, das Ein- und Zweischleifen-Lernen angemessen einzusetzen und Lernprozesse ganzheitlich reflektieren zu können (Holtappels 2010a, S. 102).

Der Ansatz von Senge

Der Ansatz von Senge (1990) entstand im Rahmen von Forschungen zum systemischen Denken und zum organisationalen Lernen am Massachusetts Institute of Technology in Boston und hat insbesondere im englischsprachigen Raum große Beliebtheit und Popularität erlangt, was auch durch die hohe Praxisorientierung des Ansatzes¹¹ erklärt wird (vgl. Feldhoff 2011, S. 62; Wiegand 1996, S. 274). Senges Überlegungen zur lernenden Organisation orientieren sich nicht an einem bestimmten theoretischen Ansatz, sie sind vielmehr geprägt durch „eine Fülle recht disparater Konzepte, Theorien, Ideen und Metaphern [...], die zusammen organisationales Lernen ergeben sollen“ (Wiegand 1996, S. 276). Senge vertritt eine konstruktivistische Auffassung des Lernens, die von der Grundannahme ausgeht, dass Menschen ihre Organisation selbst erschaffen und verändern können: „A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it“ (Senge 1990, S. 14). Senge geht jedoch davon aus, dass jedes einzelne Organisationsmitglied zwar lernfähig sei, die Organisation jedoch Unterstützung bedarf, um sich zu einer lernfähigen Organisation zu entwickeln. Der Aufbau einer lernenden Organisation beruhe auf fünf zentralen Lerndisziplinen (vgl. Senge 1990, 1996; Senge et al. 1997):

1. *Personal Mastery*: Die erste Disziplin konzentriert sich unter dem Begriff *Personal Mastery* auf die in der Organisation handelnden Menschen und ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Senge beschreibt in dieser Disziplin die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen als Voraussetzung der Entwicklung der gesamten Organisation. Demnach nimmt der Raum zur persönlichen Entfaltung aller Mitglieder einer Organisation einen hohen Stellenwert ein. Aufgabe der Organisation ist es daher, eine Umwelt zu schaffen, die alle Mitglieder ermutigt, sich in Richtung ihrer selbstbestimmten Ziele zu entwickeln (vgl. Senge 1996, S. 11; Senge et al. 1997, S. 6-7).

2. *Mentale Modelle*: Mentale Modelle nehmen im Zusammenhang mit dem individuellen Handeln und Lernen in der Organisation einen bedeutenden Stellenwert ein und können das Lernen behindern. Sie sind tief verwurzelte Annahmen, Bilder und Symbole, die das Denken und somit auch das Lernen lenken. Diese mentalen Modelle einzelner Mitglieder, aber auch der Organisation müssen aufgedeckt und hinterfragt werden, damit sich die Organisation entwickeln kann (vgl. Senge 1996, S. 11; Senge et al. 1997, S. 7).

3. *Gemeinsame Visionen*: Gemeinsame Visionen geben dem Bestreben der Organisationsmitglieder einen gemeinsamen Rahmen bzw. Ziele, auf die hingearbeitet werden kann. Durch die Entwicklung gemeinsamer Bilder von der Zukunft und die Festlegung von Methoden und Prinzipien, die Zukunft hinsichtlich dieser Visionen zu gestalten, wird das Engagement in der

¹¹ Neben dem theoretischen Band „The fifth discipline“ hat Senge sogenannte „Fieldbooks“ veröffentlicht, die sehr praxisorientiert geschrieben sind, Methoden für die Praxis der Organisationsentwicklung beinhalten und auch ins Deutsche übersetzt wurden (vgl. z. B. Senge et al. 1997).

Gruppe gefördert. Es ist wichtig, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Prozess der Visionsentwicklung beteiligt sind, damit sie sich mit ihnen identifizieren können, sich die individuellen Visionen in den gemeinsamen Visionen widerspiegeln und sie ihnen somit die nötige Orientierung bieten (vgl. Senge 1996, S. 11; Senge et al. 1997, S. 7).

4. *Team-Lernen*: Das Team bildet bei Senge eine grundlegende Lerneinheit, die durch kommunikative Strukturen geprägt ist, die jedoch ggf. zunächst aufgebaut werden müssen. So wird in der Organisation eine Kommunikationsform und kollektive Denkfähigkeit entwickelt, die sicherstellt, dass das gemeinsame Wissen und Können größer ist als die individuellen Begabungen. So werden Synergieeffekte durch das Zusammenkommen verschiedener Qualifikationen und Kompetenzen ermöglicht, die sich positiv auf die Entwicklung der Organisation auswirken (vgl. Senge 1996, S. 11; Senge et al. 1997, S. 7).

5. *Systemdenken*: Das systemische Denken stellt nach Senge die übergeordnete Disziplin dar, die alle anderen Disziplinen miteinander verknüpft und zu einer ganzheitlichen Theorie vereint. Sie umschreibt die Fähigkeit, Interdependenzen, Abhängigkeiten und Strukturen zu erkennen. Ein Problem, das Senge sieht, ist, dass vielfach ohne einen systemischen Blick auf die Organisation gedacht und gehandelt wird. Durch das Anwenden dieser Disziplin entwickelt man eine Sprache und Denkweise, die Wechselbeziehungen und Kräfte im System begreifen und beschreiben und zu ganzheitlichen Veränderungen führen kann (vgl. Senge 1996, S. 11; Senge et al. 1997, S. 7).

Diese fünf Disziplinen bilden nach Senge einen integrativen und ganzheitlichen Ansatz, um Organisationen zu beschreiben und zu entwickeln – das Systemdenken nimmt hierbei eine entscheidende Größe ein (vgl. Senge 1996, S. 21). Die praktische und konkrete Transformation von Organisationen in lernende Organisationen ist ein zentrales Anliegen von Senge, daher werden von ihm zentrale Instrumente und Methoden beschrieben, die eine Organisation befähigen, sich zur lernenden Organisation zu entwickeln (vgl. Senge et al. 1997). Senge verdeutlicht die Architektur einer lernenden Organisation durch ein Dreieck mit den Komponenten *Leitgedanken*, *Innovation der Infrastruktur* und *Theorien, Methoden und Werkzeuge* (vgl. Senge et al. 1997, S. 24-47). Dieses sogenannte *Senge-Dreieck* wurde von Rolff (1998) auf die schulische Organisation übertragen und wird seither im Zusammenhang mit Ansätzen der Organisationsentwicklung an Schulen diskutiert (vgl. Abbildung 3-2).

3.3.2 Die Schule als lernende Organisation? – Organisationales Lernen in der Schule

Die Überlegungen zur lernenden Organisation, zu deren Verdeutlichung im vorangegangenen Kapitel exemplarisch der Ansatz von Argyris und Schön (1978) und der praxisorientierte Ansatz von Senge (1990) vorgestellt wurden, beschäftigen sich mit Lernprozessen, die auf der Organisationsebene stattfinden. Da Ansätze des organisationalen Lernens somit dem spezifisch pädagogischen Interesse entsprechen, sind sie vermutlich im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung in Bildungsinstitutionen auf großes Interesse gestoßen (vgl. Göhlich 2005, S. 15; Tacke 2004, S. 19 ff.). Überlegungen zur lernenden schulischen Organisation wurden in Deutschland vor allem durch die Arbeiten von Dalin und Rolff (1990) bzw. Dalin, Rolff und

Buchen (1996), Schratz und Steiner-Löffler (1998), Krainz-Dürr (1999), Schley (1998), Bormann (2002) und Holtappels (2007) geprägt¹².

Der Ansatz von Senge (1990), insbesondere seine Überlegungen zur Architektur der lernenden Organisation, wurden – möglicherweise auch aufgrund der hohen Praxisorientierung des Ansatzes – in Konzepten zur Organisationsentwicklung an Schulen nutzbar gemacht (vgl. z. B. Rolff 1998, 2007b). Rolff beschreibt die Architektur einer lernenden Schule unter Einbezug des *Senge-Dreiecks*, das durch die Ecken *Leitgedanken*, *Innovation der Infrastruktur* und *Methoden und Werkzeuge* gekennzeichnet ist (vgl. Abbildung 3-2). Die Leitgedanken der lernenden Schule werden durch das Schulprogramm repräsentiert und sind Ausdruck der Visionen und Zielklärungen einer Schule. Durch sie werden auch Prioritäten für den Schulentwicklungsprozess der nächsten Jahre festgelegt. Die Innovation der Infrastruktur bezieht sich auf die Arbeitsorganisation und die Prozesssteuerung der Schule. Mit Arbeitsorganisation ist in erster Linie die Organisation des Unterrichts gemeint, die die Kooperationen unter den Lehrkräften umfasst, z. B. in Fach-, Klassen- und Jahrgangsteams. Unter Prozesssteuerung wird die Etablierung von Steuergruppen gefasst, die Innovationsprozesse koordinieren. Methoden und Werkzeuge im Kontext der Architektur einer lernenden Schule beinhalten die Bereiche Selbstreflexion und Selbstorganisation. Hierunter fallen z. B. Evaluationen sowohl des Unterrichts als auch einzelner Projekte und die Beurteilung der ganzen Schule (vgl. Rolff 1998, S. 317-319).

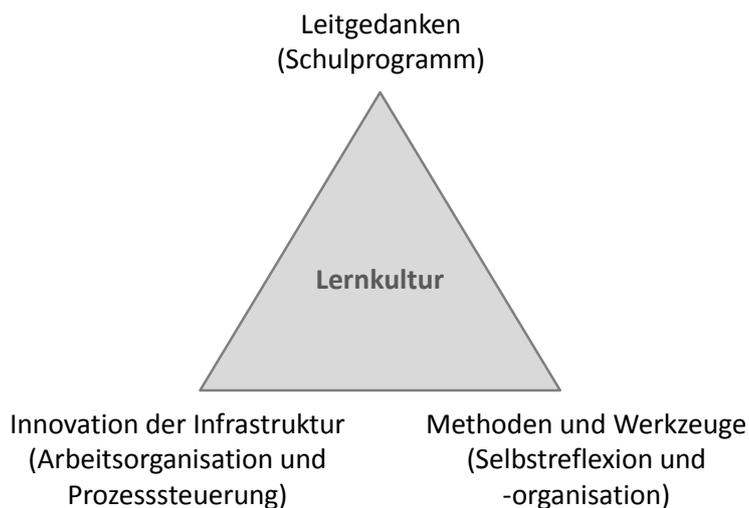


Abbildung 3-2: Senge-Dreieck – Architektur der lernenden Organisation. Quelle: Rolff 1998, S. 318.

Das Dreieck von Senge (1990) wurde von Rolff (1998) um den Bereich der Lernkultur ergänzt, die organisationales Lernen durch eine lernförderliche Umgebung und gemeinsam geteilte positive Werte und Normen unterstützen soll. Unter Bezug auf Geißler (1995) fügt Rolff auch das gemeinsame Wissen einer Organisation zu dieser Lernkultur, das in Form eines Organisationsgedächtnisses gespeichert werde. Es sei für Lernen in der Organisation Schule, insbesondere im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen, von großer Bedeutung (vgl. Rolff 1998, S. 319). Rolff lässt jedoch offen, ob Schulen tatsächlich lernen können:

„Es bleibt noch zu klären, ob die Rede von der lernenden Organisation eine bloße Metapher ist und ob Schulen überhaupt lernen können. [...] Vermutlich sind Schulen behäbiger als andere Organisationen. [...] Andererseits zeigen immer mehr Schulen (etwa anlässlich [sic] des BERTELS-

¹² In der Dissertation von Feldhoff befindet sich eine detaillierte Übersicht zu den verschiedenen nationalen Ansätzen zum organisationalen Lernen an Schulen sowie zu einigen internationalen Ansätzen (vgl. Feldhoff 2011, S. 82-131).

MANN-Preises für innovative Schulen oder der Ausschreibung sog. Expo 2000-Schulen in Niedersachsen), daß [sic] sie bereits lernende Schulen sind – oder doch einen großen Schritt weit auf dem Weg dahin“ (Rolff 1998, S. 319-320).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich Rolff bezüglich der Lernfähigkeit von Schulen nicht sicher ist, sie jedoch für möglich hält.

Als Aspekte, die sich hinderlich auf das organisationale Lernen von Schulen auswirken könnten, nennt er zum einen den ursprünglichen Anstaltscharakter von Schulen als nachgeordnete Dienststelle ohne Ermächtigung zur eigenständigen Außenvertretung und mit bürokratischer Arbeitsorganisation, zum anderen die Berufskultur von Lehrpersonen, deren Tätigkeit sich weitestgehend in Einzelarbeit auf den Unterricht konzentriert und weniger auf die schulische Organisation (vgl. Rolff 1998, S. 320).

Rolff beschreibt in Anlehnung an Dalin, Rolff und Buchen (1996) drei Stadien der Entwicklung von Schulen, die man als Niveaus des Organisationslernens begreifen könne:

1. Die *fragmentierte Schule*: In ihr gibt es gefügearartige, aber keine teamartige Kooperation;¹³ gemeinsame Ziele und eine allen bewusste Organisationskultur sind nicht vorhanden.
2. Die *Projekt-Schule*: In ihr verantworten einzelne Gruppen von Lehrpersonen Projekte, in denen Neues gelernt wird und die die Organisation mit Lernpotenzial anreichern. Diese Projektteams stehen jedoch unverbunden nebeneinander, sodass Synergie-Effekte und Meta-Lernen ausbleiben.
3. Die *Problemlöse-Schule*: In ihr wird das Organisationslernen zum Lerngegenstand. Schulentwicklung im Sinne von Veränderungen der Aufbau- und Ablauforganisation und damit Veränderungen von Organisationsstruktur und -kultur sowie im Sinne der Weiterentwicklung von den kognitiven Landkarten der Organisationsmitglieder erhält eine zentrale Position. Organisations- und Personalentwicklung fallen in diesen Schulen zusammen (vgl. Dalin et al. 1996, S. 37; Rolff 1992, S. 320).

Die Bedenken, dass Schulen ganz unterschiedlich bzw. auch nicht in der Lage sind, sich zu lernenden Organisationen zu entwickeln, wurden von verschiedenen Autoren aufgegriffen und kontrovers diskutiert: So bezweifelt Böttcher die Lernfähigkeit von Schulen aus dem Grund, dass die Schule von Lehrpersonen „[...] eher als ein Ort individuell-personeller Bildungsvermittlung und weniger als eine übergeordneten Zielen verpflichtete und arbeitsteilig strukturierte Gesamtorganisation“ (Böttcher 2002, S. 69) gesehen werde. Er nennt den hohen Individualismus, das Fehlen von Anreizen für Lehrpersonen zur Wissensteilung und zum Aufbau gemeinsamen Wissens sowie den Mangel an unterstützenden Strukturen als hinderliche Bedingungen für die Entstehung einer lernenden Organisation Schule (vgl. Böttcher 2002, S. 69). So schlussfolgert Böttcher:

„Es liegt aus Sicht einer an Schulentwicklung interessierten Erziehungswissenschaft hingegen nahe, die Schule als lernende Organisation zu fordern – das Modell dient dann mehr dem normativen Ideal als der Beschreibung schulischer Wirklichkeit. [...] Darüber hinaus liegt es ‚auf der Hand‘, eine Organisation, deren Hauptgeschäft das Lehren und Lernen ist, als eine lernfähige Organisation zu konzipieren“ (Böttcher 2002, S. 69).

In einer direkten Reaktion auf Rolffs Ausführungen zur lernenden Organisation (vgl. Rolff 2007b, S. 40-43), die in diesem Kapitel dargestellt wurden, verdeutlicht Böttcher erneut seine

¹³ Der Unterschied zwischen gefügearartiger und teamartiger Kooperation wird in Kapitel 5.2.1 erläutert.

Zweifel über die Lernfähigkeit von Schulen (vgl. Böttcher 2009). Er gibt zu bedenken, dass die Grundidee, Organisationen könnten wie Individuen sowohl individuell als auch kollektiv lernen, eine so anspruchsvolle Koordinierung, klare Definition von Verantwortlichkeit und gemeinsame Zielstellungen erfordere, die Schulen nicht leisten könnten. Grundlegend für seine Zweifel ist die Frage, ob Schulen Organisationen sind (vgl. dazu auch Kapitel 3), die er tendenziell verneint. Er sieht es als Problem, „dass der Schule trotz ihrer – sagen wir vorsichtig: – unklaren Organisationsstruktur, im Paradigma der ‚lernenden Organisation‘ nur mehr neue Aufgaben zugedacht werden, die sich nicht oder nur vermittelt auf ihr Kerngeschäft *Unterricht* beziehen“ (Böttcher 2009, S. 175). Des Weiteren bezweifelt Böttcher, dass eine Stärkung der Organisation und ihres Managements zu einer erweiterten Profession führen würde, „denn Organisations- und Managementaufgaben werden auf die Lehrerverberufung übertragen, die erstens dafür nicht qualifiziert ist und die zweitens etwas anderes tun soll: gut unterrichten“ (vgl. Böttcher 2009, S. 176).

Auch Tacke setzt sich durch eine soziologische Betrachtungsweise mit der Schule als lernende Organisation auseinander. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Adaption des Konzeptes des Organisationslernens für die Erziehungswissenschaft naheliegend sei, da vor dem Hintergrund veränderter Schulsteuerung und Prozesse der Schulentwicklung ein eigenes Organisationsverständnis für Bildungsorganisationen notwendig geworden sei. Jedoch sei auch das Konzept der lernenden Organisation aufgrund seiner Herkunft aus dem Bereich der Marktorganisationen kritisch zu prüfen und zu hinterfragen (vgl. Tacke 2004, S. 39-41). Insbesondere die lose Koppelung der schulischen Organisation wird häufig als hinderlich für die Entwicklung der Schule zur lernenden Organisation gesehen. So beschreibt Krainz-Dürr, dass es unklar bleibt, „wie die Organisation in ihrer Gesamtheit Innovationen bzw. Entwicklungen einleiten kann, wenn die einzelnen Teams nur sehr lose gekoppelt sind. Das Element von Steuerung scheint gänzlich zu fehlen“ (Krainz-Dürr 1999, S. 32). Ebenso schließt sich auch Dalin den genannten Gründen an, indem er schreibt: „Die Schule als ‚lernende Organisation‘ bleibt einstweilen ein fernes Ideal“ (Dalin 1999, S. 145).

Aktuelle Tendenzen im Bildungssystem wie eine zunehmende Eigenständigkeit der Einzelschule und damit in Verbindung stehende Steuerungsinstrumente machen jedoch die Entwicklung der Schule zu einer Organisation – und im besten Fall zu einer lernenden Organisation – erforderlich. Von Schulen wird erwartet, dass sie als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) und „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990) agieren. Die oben dargestellten Entwicklungsstadien von Schulen auf ihrem Weg zu einer lernenden Organisation von Rolff (1992) verdeutlichen die mögliche Heterogenität der schulischen Organisationsformen.

Die Frage, welche Organisationsstrukturen und welche Arbeitsorganisation an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vorliegen, soll im empirischen Teil dieser Arbeit beantwortet werden. Obwohl ein verstärktes Interesse an der theoretischen Auseinandersetzung mit der Schule als Organisation festgestellt werden kann, das sich nicht nur durch das aktuelle disziplinäre Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft erklären lässt, sondern auch im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Diskussion um Schulreform, Schulentwicklung und Schulsteuerung steht (vgl. Drepper/Tacke 2012, S. 211-212), liegen bislang zur Organisation von Schulen nur wenig empirische Befunde vor. Diese werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

3.4 Wie sind Schulen organisiert? – Hinweise aus der Forschung zur schulischen Organisation

Die dargestellten theoretischen Ansätze zur schulischen Organisation und zu Entwicklungsperspektiven für die Schule als Organisation geben ein recht heterogenes Bild. Schulen scheinen, was ihre Organisationsstruktur und ihr organisationsbezogenes Arbeiten anbelangt, keinem einheitlichen Muster zu entsprechen. Schulische Organisation soll daher in diesem Kapitel noch einmal aus einer empirischen Perspektive betrachtet werden. Es gibt Studien, die sich im Kontext der Schulentwicklung mit einzelnen Aspekten schulischer Organisation beschäftigen: dem organisationalen Lernen (vgl. z. B. Bormann 2002; Feldhoff 2011), der Führung einer Schule (vgl. z. B. Bensen 2003; Wissinger 2002), der gemeinsamen Zielsetzung und Evaluation durch Schulprogrammarbeit (vgl. z. B. Holtappels 2004) oder der Arbeitsorganisation in Steuergruppen (vgl. z. B. Berkemeyer/Holtappels 2007b; Herrmann 2000); oder deren Ziel es ist, ein Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen zu entwickeln, um Daten für innerschulische Schul- und Qualitätsentwicklung bereitzustellen (vgl. Ulber 2006). Im Rahmen dieses Kapitels werden exemplarisch Studien ausführlicher vorgestellt, die die Organisation als Ganzes in den Blick nehmen und über den Weg der Typenbildung Aufschluss über die Unterschiedlichkeit von Schulen geben.

Senkbeil (2005) erstellte im Rahmen der PISA-Studie 2003 durch eine Latent-Class-Analyse eine Schultypologie. In seine Auswertung flossen verschiedenen schulische Rahmenbedingungen und Gegebenheiten ein, wie Prozessmerkmale (z. B. Kooperationspraxis der Lehrerschaft, Vorliegen eines Schulprogramms, Nutzen von Evaluation) und verschiedene Belastungsfaktoren (mangelnde materielle und personelle Ressourcen, Verhalten und Arbeitshaltung der Lehrpersonen und der Schülerschaft, ungenügende Kooperation), die in der PISA-Studie 2003 neben den Bildungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern erfasst wurden (vgl. Senkbeil 2005, S. 301-303). Senkbeils Ergebnisse beschränken sich auf einen nationalen Ländervergleich, für den die Daten der Schulleitungsbefragung an 1.400 Schulen unterschiedlicher Schulformen (Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, integrierte Gesamtschulen und Gymnasien) berücksichtigt werden konnten. Mittels der Daten dieser Stichprobe wurden vier Schultypen identifiziert, die in den verschiedenen Schulformen und Bundesländern unterschiedlich häufig auftreten:¹⁴ unbelastete und aktive Schulen (15 % der Schulen), unbelastete und passive Schulen (26 % der Schulen), belastete und aktive Schulen (32 % der Schulen) und belastete und passive Schulen (27 % der Schulen) (vgl. Prenzel et al. 2005, S. 33; Senkbeil 2005, S. 306).

Der Autor diskutiert diese Ergebnisse kritisch, da die in die Typenbildung eingeflossenen Bereiche lediglich von der Schulleitung eingeschätzt wurden. Die Validität der Typenbildung müsse demnach infrage gestellt werden, da insbesondere Problemlagen unterschiedlich wahrgenommen würden. Zudem seien Merkmale der Schülerschaft noch nicht hinreichend in die Typenbildung eingeflossen (vgl. Senkbeil 2005, S. 320). Die Ergebnisse geben jedoch Aufschluss über eine Segmentierung der Schulen in aktive Schulen, die gegebene Handlungsspielräume, beispielsweise durch Nutzen von Evaluation und inhaltliche und fachliche Kooperation im Lehrerkollegium, intensiv nutzen, und Schulen, die in dieser Hinsicht passiv sind. Interessant ist es, dass die Ergebnisse in die Richtung zeigen, dass belastete und aktive Schulen doppelt so

¹⁴ An dieser Stelle werden ausschließlich die Häufigkeiten der Schultypen über alle Schulformen hinweg und nicht getrennt nach Bundesländern berichtet. Eine detaillierte Darstellung des Schulform- und Ländervergleichs befindet sich bei Senkbeil (2005).

oft vorkommen (32 % aller Schulen) wie unbelastete und aktive Schulen (15 % aller Schulen). Das legt die Vermutung nahe, dass an belasteten Schulen ein gewisser Handlungsdruck entsteht.

Auch Kuper (2002) hat durch eine explorative Auswertung einer Befragung von Berliner Schulleitungen und Lehrpersonen schulische Organisationsmerkmale in den Blick genommen. Die Grundlage der Untersuchung ist theoriegeleitet und basiert auf einem mehrdimensionalen Konstrukt, das die Theorie zur losen Kopplung (vgl. Weick 1976), zur zellularen Organisation (vgl. Lortie 1975) und die Bedeutung der Leitung einer Schule mit einbezieht. Aus diesem theoretischen Konstrukt leitet Kuper fünf Dimensionen (Kollegiale Abstimmung, Individuelle Verantwortung, Leitung, Prämissen und Vereinzelung)¹⁵ ab, die er in das Luhmannsche Konzept der Entscheidungsprämissen einbindet (vgl. Kuper 2002, S. 860-863). Die Stichprobe, die in die Auswertung einbezogen werden konnte, umfasst die Schulleitungen und Lehrpersonen von 96 allgemeinbildenden Schulen (exklusive der Sonderschulen) in Berlin.

Die Typenbildung wurde zunächst durch eine hierarchische Clusteranalyse nach Ward entlang der Dimensionen *Kollegiale Abstimmung* und *Individuelle Verantwortung* unter Berücksichtigung der Größe der Schule durchgeführt. Es wurden vier Typen schulischer Organisation identifiziert: Schulen mit einer Balance zwischen kollegialer Abstimmung und individueller Verantwortung und durchschnittlicher Schulgröße (Gruppe I/n = 17); Schulen, in denen die kollegiale Abstimmung und die individuelle Verantwortung deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt sind und die Schulgröße ebenfalls durchschnittlich ist (Gruppe II/n = 21); große Schulen, in denen die kollegiale Abstimmung als überdurchschnittlich, die individuelle Verantwortung dagegen als unterdurchschnittlich ausgeprägt wahrgenommen wird (Gruppe III/n = 23) und kleine Schulen, die über ein geringes Maß an kollegialer Abstimmung in Kombination mit einer stark ausgeprägten individuellen Verantwortung und Autonomie der Lehrperson verfügen (Gruppe IV/n = 34) (vgl. Kuper 2002, S. 869-872). Zur weiteren Beschreibung der gefundenen Schultypen zieht Kuper die drei übrigen Dimensionen hinzu. Kuper schlussfolgert aus seinen Ergebnissen, dass es notwendig sei, „Schulen weniger als einen Typ von Organisationen mit spezifischen Eigenschaften zu betrachten und dagegen verstärkt nach einer Typologie schulischer Organisationen zu fragen, in der unterschiedliche Strukturkonfigurationen einander gegenübergestellt und auf ihre Konsequenzen für die Gestaltung pädagogischer Arbeit geprüft werden“ (Kuper 2002, S. 876).

Thillmann (2012) führte im Rahmen ihrer Dissertation eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der *neuen Steuerung* im Bildungssystem durch. Die Ergebnisse basieren auf einer standardisierten Befragung von Schulleitungen an Berliner allgemeinbildenden Schulen (n = 177). Schulische Organisationsstrukturen (Funktionsdifferenzierung, hierarchische Weisung durch die Schulleitung, mittleres Management durch die Steuergruppe, horizontale Abstimmung im Kollegium, Prozess- und Ergebnisplanung durch das Schulprogramm) wurden durch einen Fragebogen erfasst und für die Berechnung von Schultypen mittels Clusteranalyse genutzt und es wurden Zusammenhänge zwischen Organisationsstrukturen und schulischen Rahmenbedingungen (Schulgröße und Schulform) geprüft (vgl. Thillmann 2012, S. 128-154). Die Schulform erwies sich als eine relevante Einflussgröße in Bezug auf die Organisationsgestaltung: In Hauptschulen sind Merkmale, die die Abstimmung und Koordination betreffen, tendenziell stärker ausgeprägt als in anderen Schulformen. Die

¹⁵ Die einzelnen Dimensionen werden jeweils durch zwei bis drei Items abgebildet (vgl. Kuper 2002, S. 865).

Schulgröße zeigte schwache Effekte (vgl. Thillmann 2012, S. 165-167). Die Clusteranalyse identifizierte drei Organisationstypen: wenig organisierte Schulen (n = 89), ‚oligarchisch‘ gesteuerte Schulen (n = 48) sowie kooperativ gemanagte Schulen (n = 40). Die Clusterlösungen wurden anschließend vor dem Hintergrund neuer Anforderungen an schulische Organisation durch Schulentwicklungsprozesse interpretiert (vgl. Thillmann 2012, S. 184-190). Thillmann fasst das Ergebnis dieser Beschreibung folgendermaßen zusammen:

„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“ (Thillmann 2012, S. 246).

Die zusammenfassende Betrachtung der vorgestellten Forschungsbefunde zeigt, dass die Frage „Wie sind Schulen organisiert?“ nicht pauschal beantwortet werden kann. Es lassen sich über alle Schulformen hinweg recht unterschiedliche Organisationsgestaltungen finden. Der multiperspektivisch angelegte theoretische Zugang zur Beschreibung schulischer Organisation (vgl. Kapitel 3.2) findet in diesen Ergebnissen seine Entsprechung. Diese Unterschiedlichkeit schulischer Organisation wird vermutlich durch verschiedene innerschulische und außerschulische Bedingungen beeinflusst. Im empirischen Teil dieser Dissertation werden schulische Organisationsstrukturen an Grundschulen in den Blick genommen und es wird untersucht, ob gemeinschaftsbezogene Einstellungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern im Zusammenhang mit Strukturen schulischer Organisation stehen.

4 Das Organisationsklima an Schulen

Dem sozialen Klima an Schulen, in Schulklassen und Lehrerkollegien wird subjektiv eine hohe Bedeutung für die Qualität von Schulen und die Zufriedenheit und Motivation aller Personengruppen, die an schulischen Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind, zugesprochen. In Ansätzen zur Schul- und Unterrichtsqualität gilt das Merkmal *Schulklima* als ein Bereich der Prozessqualität von Schulen¹⁶ (vgl. u. a. Fend 1977, 1998; Helmke 2009; Holtappels 2009; Kiper 2007). Das Klima an Schulen lässt sich objektiv jedoch nur schwer operationalisieren und empirisch erforschen, da der Begriff nicht eindeutig definiert ist. Seine Wurzeln stammen aus verschiedenen Traditionen und Fachdisziplinen, die zum Facettenreichtum des Gegenstandes beigetragen haben. Anderson formuliert diese Problematik pointiert, indem sie die Frage „Are we all hunting the same beast?“ aufwirft (Anderson 1982, S. 376). Im Folgenden verwendet sie zur Beschreibung der begrifflichen Schwierigkeit eine Metapher von sieben Blinden, von denen jeder einen anderen Teil eines Elefanten abtastet und beschreibt und daraufhin behauptet, er wüsste, wie ein Elefant aussieht (vgl. Anderson 1982, S. 376). Ebenso verhält es sich mit dem Klimabegriff, der vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen betrachtet wird, durch die wiederum verschiedene Inhalte des Begriffs Bedeutung erhalten. Das schulbezogene Klimakonstrukt spaltet sich darüber hinaus in verschiedene Bereiche auf, durch die entweder Klimaausprägungen des Kollegiums, der Schulklasse oder der ganzen Schule berücksichtigt werden.

Für diese Arbeit ist das Organisationsklima relevant, das Klimaausprägungen innerhalb des Kollegiums beschreibt. Es wird durch die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich erlebt und resultiert aus dem wahrgenommenen Verhalten der Lehrpersonen untereinander und dem der Schulleitung. Es wird definiert als „die relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt der Organisation, die durch die Mitglieder erlebt wird, ihr Verhalten beeinflusst und durch die Werte einer bestimmten Menge von Merkmalen der Organisation beschrieben werden kann“ (Rosenstiel 2003, S. 371). Ähnlich wie bei dem Verständnis der Schule als Organisation (vgl. Kapitel 3), wurden Ansätze aus benachbarten Fachdisziplinen, hauptsächlich der Organisationspsychologie, für die Betrachtung des Organisationsklimas an Schulen herangezogen (vgl. Bessoth 1989, S. 3 ff.).

Die Schulklimaforschung erreichte zwischen den 1970er Jahren und 1980er Jahren ihren Höhepunkt (vgl. Dreesmann et al. 1992, S. 655 ff.). Das Organisationsklima an Schulen wurde in dieser Zeit besonders im angloamerikanischen Raum in einer großen Zahl empirischer Beiträge untersucht, wohingegen sich im deutschsprachigen Raum ein eher geringes Forschungsinteresse durch wenige Veröffentlichungen zeigt (vgl. Eder 2006, S. 628). Jedoch schenken auch aktuelle internationale Studien wie beispielsweise die PISA-Studie (vgl. z. B. Kunter et al. 2002, S. 338-344) und die IGLU-Studie (vgl. Bos et al. 2005, S. 88; 229-234; 342-343; Bos et al. 2010b, S. 281-283) dem Klima an Schulen und in Lehrerkollegien Aufmerksamkeit und nehmen Skalen zu diesen Bereichen in ihre Fragebögen auf. Üblicherweise – ausgenommen wenige Beiträge wie z. B. die Dissertation von Janke (2006) – werden Daten zum Klima gegenwärtig im Rahmen von empirischen Forschungsbeiträgen zur schulischen Qualität und zur Beschreibung des Schulkontextes erhoben.

¹⁶ In Kapitel 2.1 wird die Prozessqualität einer Schule in ein Gesamtmodell der Schulqualität eingeordnet.

In dieser Arbeit soll das Organisationsklima von Schulen als ein Merkmal schulischer Organisation und im Zusammenhang mit Lehrerarbeit und -einstellungen betrachtet werden. Es wird davon ausgegangen, dass das Organisationsklima Bedeutung für die Entwicklung von Schulen und für Einstellung von Lehrpersonen zur Schulentwicklung hat. So formuliert Bessoth: „Wer die Motivation in einer Schule verändern will, muß [sic] das Organisationsklima verändern“ (Bessoth 1989, S. 18). Das erste Teilkapitel gibt einen allgemeinen Überblick zu den verschiedenen Begriffen und Ansätzen, die im Zusammenhang mit dem sozialen Klima an Schulen Verwendung finden, und ordnet den Begriff *Organisationsklima* ein (vgl. Kapitel 4.1). Danach werden theoretische Ansätze zum Organisationsklima dargestellt und es wird eine Verortung des Begriffs für diese Arbeit abgeleitet (vgl. Kapitel 4.2). Abschließend werden Instrumente zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen vorgestellt und Forschungsergebnisse zum Thema berichtet (vgl. Kapitel 4.3 & 4.4). Das Kapitel verfolgt das Ziel, einerseits einen Überblick zu Begriffen und Ansätze zum sozialen Klima und Organisationsklimas an Schulen zu geben als auch andererseits den für diese Arbeit gültigen theoretischen Zugang zum Begriff festzulegen.

4.1 Das soziale Klima an Schulen als übergeordnetes Konstrukt

Das Organisationsklima stellt einen Ausschnitt des sozialen Klimas an Schulen dar, daher sollen im Folgenden verschiedene Ansätze, Zugänge und Begriffe zum sozialen Klima vorgestellt werden, um das Organisationsklima einordnen zu können.

4.1.1 Ansätze zum sozialen Klima in der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie

Das soziale Klima an Schulen wird aus verschiedenen fachlichen Richtungen betrachtet, zum einen von der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie und zum anderen unter Einbezug von Ansätzen der Organisationspsychologie. Die Pädagogik und Pädagogische Psychologie beschäftigen sich insbesondere mit dem von Schülerinnen und Schülern empfundenen Unterrichts- und Schulklima und dessen Wirkungen auf pädagogische Lehr- und Lernprozesse sowie auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Ansätze, die der Organisationspsychologie entlehnt sind, betrachten das Klima im Lehrerkollegium, d. h. die Wahrnehmungen des Führungsverhalten der Schulleitung und der sozialen Beziehungen unter den Lehrpersonen (vgl. Janke 2006, S. 12). Eder, der sich um eine Systematisierung des sozialen Klimas an Schulen bemüht hat, schlägt vor, fünf Facetten des Klimabegriffs zu berücksichtigen (vgl. Eder 2006, S. 623):

1. den *Inhalt des Begriffs*, denn Aussagen über das Klima können sich auf sehr unterschiedliche Aspekte innerhalb eines Organisationsbereiches beziehen (z. B. auf Vorgesetztenbeziehungen oder auf die sozialen Beziehungen der Mitglieder untereinander);
2. den *Organisationsbezug*, denn Klimabeschreibungen können sich auf die ganze Organisation Schule beziehen oder aber auf Ausschnitte der Organisation (z. B. einzelne Schulklassen oder das Kollegium);
3. den *Subjektbezug*, denn Klima kann entweder durch subjektive Empfindungen beschrieben werden oder kann eine durch Kommunikation zwischen den Mitgliedern gemeinschaftlich abgesicherte Aussage über die Organisation sein;
4. die *Aggregierungsebene*, denn Klimabeschreibungen können auf der Ebene der einzelnen Person oder als Mittelungen für verschiedene Organisationsausschnitte verwendet werden und

5. die *Quelle*, denn Aussagen über das Klima können von unterschiedlichen Personengruppen getätigt werden (z. B. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern).

Die Aufstellung verdeutlicht, dass der Klimabegriff an Schulen hinsichtlich dieser fünf Facetten unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erfahren kann. Dadurch ist eine erhebliche Begriffsvielfalt entstanden. Je nach gewählter Facette, werden in unterschiedlichen Forschungssträngen Begriffe wie beispielsweise *Unterrichtsklima*, *Klassenklima*, *Schulklima*, *Lehrkörperklima*, *psychologisches Klima*, *kollektives Klima*, *Individualklima* und *aggregiertes Klima* berücksichtigt. Das Feld zum sozialen Klima an Schulen hat somit eine hohe Komplexität erlangt (vgl. Eder 2006, S. 623).¹⁷

Folglich stellt das soziale Klima an Schulen den übergeordneten Begriff dar, unter dem verschiedene schulische Klimakonstrukte eingeordnet werden können. Es beschreibt nach von Saldern die Stimmung in einer Gruppe, hat einen festen Bezugsrahmen (Schulklasse, Schule, Unterricht etc.), hat eine relative Kontinuität über die Zeit und ist mehrdimensional, d. h., es bezieht sich gleichzeitig auf verschiedene Aspekte in der Gruppe (vgl. Saldern 2000, S. 159). Allgemein ist der pädagogisch-psychologisch geprägte Begriff des Klimas durch drei Verwendungsweisen gekennzeichnet, die gegenwärtig im Zusammenhang mit einem Begriffsverständnis zum sozialen Klima diskutiert werden (vgl. Eder 1996; 2006):

- Klima charakterisiert die emotionale Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre, d. h. die emotionale Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern und in der Klassengemeinschaft;
- Klima beschreibt die in erzieherischen Umwelten herrschende Grundorientierung und Werthaltung (Überschneidungen zu den Begriffen *Schulethos* und *Schulkultur*);
- Klima beschreibt die durch die Schülerin und den Schüler subjektiv wahrgenommenen (Lern-)Umwelten.

Derzeit überwiegt in der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie ein Verständnis von Klima als subjektiv wahrgenommene (Lern-)Umwelt (vgl. Eder 2006, S. 622). Das Verständnis von Klima als eine in erzieherischen Umwelten herrschende Grundorientierung und Werthaltung findet aufgrund seiner hohen Schnittmenge mit den Begriffen *Schulethos* und *Schulkultur* nur noch selten Verwendung.

Dementsprechend lässt sich der Begriff *Klima* folgendermaßen definieren:

„Im derzeit dominierenden Verständnis als subjektiv wahrgenommene Lernumwelt bezeichnet ‚Klima‘ ein molares Konstrukt, für das zwei Bestimmungsstücke als konstitutiv angesehen werden: Gegenstand sind die *Wahrnehmungen* bzw. die daraus resultierenden Überzeugungen (‚beliefs‘) eines Individuums über bedeutsame Merkmale der Organisation, wobei diese Wahrnehmungen über *Selbstberichte* erfasst werden“ (Eder 2006, S. 622).

Schulisches Klima beschreibt demnach nicht die faktische schulische Umwelt, sondern umfasst die subjektiven Wahrnehmungen der Betroffenen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) und deren individuelle Beschreibung der schulischen Umwelt. Dreesmann et al. beschreiben das ältere Verständnis des Klimabegriffs als ein behavioristisches, in dem der Begriff zur Kennzeichnung „objektiv vorhandener psychosozialer Umweltverhältnisse“ (Dreesmann et al. 1992,

¹⁷ Im Rahmen dieser Arbeit kann aufgrund der beschriebenen Komplexität des Feldes keine Aufarbeitung der unterschiedlichen Klimabegriffe stattfinden. Die vorliegende Darstellung der Begriffe findet immer in Abgrenzung zum Begriff *Organisationsklima* statt. Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Ansätze zum sozialen Klima an Schulen ist bei Janke zu finden (vgl. Janke 2006, S. 12-81).

S. 655) verwendet wurde, und verweisen darauf, dass die jüngere Schulklimaforschung kognitivistisch geprägt sei, da nicht die faktischen Umweltverhältnisse selbst als pädagogisch relevant anzusehen seien, sondern ihre Spiegelung und Brechung in den Kognitionen der beteiligten Individuen. Innerhalb einer Institution könnten somit verschiedenen Eindrücke über das Klima bestehen, die individuell geprägt seien (vgl. Dreesmann et al. 1992, S. 655-656). Diese Wahrnehmungen können auf unterschiedlicher Ebene aggregiert werden und führen so zu der Unterscheidung von drei Klimatypen (vgl. Eder 2006, S. 622-623):

1. *Das individuelle oder psychologische Klima* befindet sich auf der Individualebene, d. h., es repräsentiert die Klimawahrnehmungen einer einzelnen Person und gibt Aufschluss über die individuellen Wahrnehmungen der Umwelt, die vermutlich aber auch immer durch kollektiv geteilte Wahrnehmungen beeinflusst werden.
2. *Das aggregierte Klima* repräsentiert die durchschnittliche Klimawahrnehmung einer Gruppe von Personen derselben organisationalen Einheit, z. B. eines Kollegiums oder einer Klasse, und wird durch eine statistische Mittelwertbildung berechnet.
3. *Das kollektive Klima* bezeichnet die durch eine Gruppe kollektiv geteilte Klimawahrnehmung. Es entsteht dadurch, dass durch Kommunikation und Interaktion einzelner Personengruppen einer Gesamtorganisation Klima in diesen Teilgruppen ähnlich wahrgenommen wird.

4.1.2 Ansätze zum sozialen Klima in der Organisationspsychologie

Die Begriffe *Kultur* und *Klima* werden im Zusammenhang mit der Beschreibung schulischer Bedingungen häufig synonym verwendet (vgl. Eder 2006, S. 622; Prasse 2012, S. 66). In der Organisationspsychologie werden die Begriffe allerdings voneinander abgegrenzt, da nach dieser Auffassung eine synonyme Verwendungsweise den Inhalten und Ursprüngen der Begriffe nicht gerecht wird: Denn das Klima in einer Organisation wird per Definition von den Organisationsmitgliedern bewusst wahrgenommen und kann durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung verändert werden. Die Organisationskultur gestaltet sich hingegen durch tief verankerte Werte und Annahmen der Organisationsmitglieder, die diesen häufig nicht bewusst sind (vgl. Nerdinger et al. 2008, S. 154).

In der Forschung haben sich für die Erfassung dieser Bereiche diesbezüglich unterschiedliche methodische Herangehensweisen etabliert. Während die Kultur eines Betriebes oder einer Schule über qualitative Verfahren erfasst wird, um die geteilten Werte und Normen der Mitglieder sowie mehr oder weniger ritualisierte Abläufe und unausgesprochene Regeln erschließen zu können, bedient sich die Forschung zum Organisationsklima quantitativer Fragebogenerhebungen, um die subjektive Wahrnehmung von organisationalen Merkmalen durch die Befragten zu erheben (vgl. Dubs 2005, S. 108-109).

Ansätze des sozialen Klimas an Schulen, die an Traditionen der Organisationspsychologie angelehnt sind, beziehen sich auf Wahrnehmungen von Personengruppen – in der Regel Lehrpersonen –, die an Schulen beruflich tätig sind. Innerhalb dieser Richtung bestehen zwei konzeptionelle Bereiche: das Konzept des Betriebsklimas und das des Organisationsklimas. Entgegen einiger Autoren, die diese Begriffe gleichsetzen (vgl. Bessoth 1989, S. 4; Weinert 1987, S. 166), spricht sich die Mehrheit der Autoren für eine Trennung der Begriffe aus, da diese aus unterschiedlichen Forschungstraditionen hervorgegangen sind (vgl. z. B. Conrad/Sydow 1984, S. 12-20; Nerdinger et al. 2008, S. 138-139; Rosenstiel et al. 1983, S. 84).

Das Konzept des Betriebsklimas entstand in Deutschland in den 1930er Jahren durch eine industriepsychologische Studie (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 12). „Unter dem Begriff Betriebsklima wird gewöhnlich die Stimmung oder die Atmosphäre verstanden, die für einen ganzen Betrieb oder seine Teileinheiten typisch ist und von den Mitarbeitern bewertet wird“ (Nerdinger et al. 2008, S. 138). Das Betriebsklima wird nicht als Merkmal einzelner Betriebsangehöriger betrachtet, sondern als Hinweis auf innerbetriebliche Bedingungen der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation. Somit stellt es keine subjektive Interpretation der Gegebenheiten dar, sondern bezeichnet die objektiven Bedingungen des Betriebs, die jedoch wiederum das Verhalten der Organisationsmitglieder beeinflussen können (vgl. Rosenstiel/Bögel 2009, S. 185). Dem Konzept wurde vorgeworfen, dass es bei einer ausschließlichen Konzentration auf das Betriebsklima zu einer Vernachlässigung struktureller Bedingungen kommt. Die alleinige Fokussierung auf soziale Beziehungen kann nach Gontard auch als Grund dafür angesehen werden, dass das Konzept heute kaum noch in der Wissenschaft bearbeitet wird bzw. unter dem Begriff *Betriebsklima* Inhalte Verwendung finden, die sich auf das Organisationsklimakonzept beziehen (vgl. Gontard 2002, S. 36-37). Im Zusammenhang mit dem Kollegiums-klima an Schulen wird der Begriff *Organisationsklima* bevorzugt und der Begriff *Betriebsklima* ungerne benutzt, da er eine betriebswirtschaftliche Nähe besitzt, die nach Bessoth bei Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitungen auf Abneigung stoße (vgl. Bessoth 1989, S. 4).

Das Organisationsklima geht auf Arbeiten der anwendungsorientierten amerikanischen Sozialpsychologie zurück und etablierte sich seit den 1970er Jahren als eigenständige Forschungsrichtung (vgl. Rosenstiel/Bögel 2009, S. 185). Es thematisiert, in Abgrenzung zum Betriebsklima, nicht ausschließlich die Stimmung oder die Atmosphäre in einer Organisation, sondern berücksichtigt sämtliche für die Mitarbeiterin und den Mitarbeiter relevanten Aspekte. Dazu können Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten, aber auch die Arbeitsorganisation, der Informationsfluss und die Mitsprachemöglichkeiten sowie Kooperationen und betriebliche Leistungen zählen (vgl. Nerdinger et al. 2008, S. 138). In den meisten Ansätzen zum Organisationsklima nehmen die subjektiven Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder eine zentrale Position ein. Somit kann – ganz im Sinne einer kognitiven Theorie – angenommen werden, dass die Art und Weise, wie ein Individuum seine Arbeitswelt wahrnimmt, und die Bedeutung, die es den Wahrnehmungen zuschreibt, seine Einstellungen gegenüber der Arbeit und sein Arbeitsverhalten beeinflussen. Entsprechend wird in verschiedenen organisationspsychologischen Studien der Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und Einstellungen, insbesondere der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterin und des Mitarbeiters, sowie der Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und unterschiedlichen Aspekten des Arbeitsverhaltens geprüft (vgl. Weinert 1987, S. 166; 2004, S. 644). Diese Korrelate führen jedoch zu recht unterschiedlichen Ergebnissen. Als Grund hierfür wird die Problematik einer uneinheitlichen Verwendung und Messung des Konstrukts genannt, die auch – wie bereits dargestellt wurde – für die Schulklimaforschung kennzeichnend ist. Zum Organisationsklima existieren demzufolge verschiedene Ansätze und Definitionen. Diese lassen sich in drei Schulen unterteilen: die objektivistische, die subjektivistische und die interaktionistische Schule (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 45 ff.; Gontard 2002, S. 37; Weinert 1987, S. 167-170; 2004, S. 644-645).

Aus der *objektivistischen Perspektive* heraus wird das Organisationsklima als eine „Funktion der Situation“ (Gontard 2002, S. 37) betrachtet, die die individuellen Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder weitestgehend vernachlässigt. Das Organisationsklima gilt somit als

Menge von Eigenschaften der Organisation, die eine Organisation in den Augen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von einer anderen unterscheidet und das Verhalten der Menschen bei der Arbeit beeinflusst. Die Vertreter dieser Richtung operationalisieren das Organisationsklima in einem starken Maße durch objektive Indizes wie z. B. die Struktur der Organisation, Prozesse oder die physische Arbeitsumwelt. Individuelle Wahrnehmungen der Arbeitsumwelt werden in einem geringeren Maße berücksichtigt (vgl. Weinert 2004, S. 644).

Subjektivistische Ansätze fassen das Organisationsklima als Menge von Wahrnehmungsvariablen auf. Diese individuellen Wahrnehmungen der äußeren Realität beeinflussen die Einstellungen und das Verhalten der einzelnen Mitarbeiterin und des einzelnen Mitarbeiters in der Organisation (vgl. Weinert 2004, S. 644-655). Vor dem Hintergrund dieser Perspektive entstand die oft zitierte Definition von Tagiuri zum Organisationsklima: „Climate is the relatively enduring quality of the total environment that (a) is experienced by the occupants, (b) influences their behavior, and (c) can be described terms of the values of a particular set of characteristics (or attributes) of the environment“ (Tagiuri 1968, S. 25).

Interaktionistische Ansätze integrieren die Kerngedanken der beiden vorangegangenen Ansätze zum Organisationsklima, da sowohl situative als auch personale Aspekte durch diese Ansätze berücksichtigt werden. Klima wird als eine Summe von individuellen Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder verstanden, die jedoch interaktionistisch geprägt sind, denn das Organisationsklima besteht aus „[...] einer Interaktion (und Vermengung) von objektiven Charakteristika und Ereignissen des Organisationsgeschehens einerseits und individuellen, persönlichen Charakteristika des wahrnehmenden Individuums (z. B. seine Werte, Bedürfnisse, Ziele, Erwartungen) andererseits“ (Weinert 1987, S. 168).

Anhand der dargestellten Einteilung nach drei Schulen lassen sich die Theorieansätze zum Organisationsklima systematisieren (vgl. Kapitel 4.2). Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen dieser drei Sichtweisen auf das Konzept des Organisationsklimas können Gemeinsamkeiten abgeleitet werden, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Das Organisationsklima wird als relativ überdauernde Qualität der internen Arbeitswelt aufgefasst,
- es ist ein Ergebnis komplexer Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse der Organisationsmitglieder,
- es dient als Basis für die Beschreibung der Arbeitssituation,
- Organisationen unterscheiden sich durch ihr Klima von anderen,
- das Organisationsklima wird durch mehrere Dimensionen beschrieben und steht zwischen den objektiven organisationalen Merkmalen der Organisation und der subjektiven Wahrnehmung der Organisationsmitglieder (vgl. Conrad/Sydow 1991, S. 98; Weinert 2004, S. 645).

4.1.3 Konzepte des sozialen Klimas an Schulen in Abgrenzung zum Organisationsklima

Neben dem Organisationsklima existieren in der Schulforschung weitere Konzepte des sozialen Klimas, die teilweise Überschneidungen mit dem Organisationsklima aufweisen. Da Schulen hierarchisch gegliedert sind, können Klimaausprägungen auf verschiedenen Ebenen bestehen. Es kann demgemäß von einem Schulklima (vgl. u. a. Dreesmann et al. 1992; Eder 1996; Fend 1977; Oswald et al. 1989), Klassen- bzw. Unterrichtsklima (vgl. u. a. Dreesmann 1982; Eder

1996; Grewe 2003; Müller 1997; Satow 1999), einem Kollegiumsklima (vgl. u. a. Bessoth 1989; Knapp 1985) oder übergeordnet von einem Sozialklima (vgl. u. a. Arbinger/Saldern 1984; Littig/Saldern 1986; Saldern/Littig 1987) gesprochen werden. Das Schulklima stellt den weitesten Begriff dar, der auch Aspekte des Organisationsklimas und des Klassen- bzw. Unterrichtsklimas beinhalten kann und somit durch die unterschiedlichen Traditionen der Ansätze beeinflusst wurde. Um den Begriff *Organisationsklima* weiter zu präzisieren, sollen im Folgenden die Unterschiede und Schnittmengen zwischen dem Organisationsklima und dem Schulklima vorgestellt werden.

Für eine systematische Herausarbeitung und Darstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen *Schulklima* und *Organisationsklima* können die in Kapitel 4.1.1 dargestellten Facetten des Klimabegriffs nach Eder (2006, S. 623) genutzt werden. Die folgende Tabelle zeigt, dass die Facetten des Klimabegriffs durch die beiden gegenübergestellten Konzepte unterschiedlich berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 4-1).

Tabelle 4-1: Unterschiede zwischen dem Schulklima und dem Organisationsklima. Quelle: Eigene Darstellung.

Facetten des Klimabegriffs nach Eder (2006)	Schulklima	Organisationsklima
<i>Inhalt</i> Klimakognitionen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte der Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - umfassende Umweltqualität einer Schule - Ökologie, Milieu, Sozialsystem, Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Beziehungen im Kollegium - Zusammenarbeit im Team, Führungsverhalten der Leitung
<i>Organisationsbezug</i> Klimakognitionen können auf die ganze Organisation oder auf Ausschnitte derselben gerichtet sein	<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtklima, das meist alle Teilbereiche von schulischer Organisation einbezieht - umfassend 	<ul style="list-style-type: none"> - Klima im Lehrkörper - Ausstrahlungen dieses Klimas auf andere Bereiche der Organisation werden nicht berücksichtigt
<i>Subjektbezug</i> Klimaaussagen können subjektiv erlebt oder kollektiv geteilt sein	<ul style="list-style-type: none"> - in der Regel wird die subjektive Ebene erfasst - durch Kommunikation und Interaktion können subjektive Wahrnehmungen aber geteilt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - in der Regel wird die subjektive Ebene erfasst - durch Kommunikation und Interaktion können subjektive Wahrnehmungen aber geteilt werden
<i>Aggregierungsebene</i> Klimakognitionen können auf der Ebene der einzelne Person oder als Aggregate verwendet werden	<ul style="list-style-type: none"> - in der Regel werden Klimadaten aggregiert, um das Gesamtklima einer Schule abzubilden - Betrachtung auf Individual-ebene ist aber möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - Daten können aggregiert werden oder auf den Ebenen der einzelnen Befragten analysiert werden - Fragestellung der Untersuchung bestimmt das Vorgehen
<i>Quelle</i> Aussagen über das Klima können von unterschiedlichen Personengruppen stammen	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzungen eines möglichst großen Personenkreises werden berücksichtigt - z. B. Schüler, Lehrpersonen und Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung von Organisationsmitgliedern - in der Regel werden ausschließlich Lehrpersonen befragt

Wie der Facette *Inhalt* zu entnehmen ist, ist das Konzept des Schulklimas umfassender als das Konzept des Organisationsklimas. Demnach bildet das Organisationsklima nur eine Teilmenge des Schulklimas (vgl. Bessoth 1989, S. 4). In Anlehnung an Tagiuri wird das Schulklima als eine umfassende Umweltqualität innerhalb der Schule verstanden (vgl. dazu Anderson 1982;

Bessoth 1989; Dubs 2005). Diese Umweltqualität wird durch ihre *Ökologie*, worunter physische und materielle Aspekte der Schule gefasst werden, ihr *Milieu*, d. h. die soziale Dimension, die durch Personen und Gruppen bestimmt wird, ihr *Sozialsystem*, d. h. vorhandene soziale Beziehungen, und ihre *Kultur*, d. h. Normen, Werte, kognitive Strukturen und Bedeutungen geprägt (Tagiuri 1968, S. 21). Diese vier Dimensionen bilden das Schulklima ab und bieten eine mögliche Vorlage für seine Erfassung.¹⁸ Das dargestellte Verständnis des Schulklimas bedient sich des Ansatzes von Tagiuri (1968), der ursprünglich der Beschreibung des Organisationsklimas diente. Demzufolge existiert eine grundlegende inhaltliche Verwandtschaft der Begriffe. Das Organisationsklima an Schulen bezieht sich jedoch insbesondere auf die sozialen Beziehungen im Lehrerkollegium und berücksichtigt für die Arbeit von Lehrpersonen relevante Aspekte, wie z. B. die Zusammenarbeit im Kollegium und das Führungsverhalten der Schulleitung. Es ist demnach inhaltlich nicht so breit angelegt wie das Schulklima (vgl. Bessoth 1989, S. 4 ff.). Auch bei der Messung des Organisationsklimas an Schulen stehen diese Aspekte im Vordergrund (vgl. Kapitel 4.3).

Die *Quelle* von Befragungen zum Organisationsklima sind ausschließlich die Organisationsmitglieder, in der Regel nur die Lehrpersonen. In Schulklimauntersuchungen hingegen werden die Einschätzungen eines erweiterten Personenkreises berücksichtigt, der sich durch unterschiedliche an Schule beteiligter Personen bildet, wie z. B. Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern (vgl. Bessoth 1989, S. 8).

Ein weiterer offensichtlicher Unterschied zwischen den Konzepten liegt im *Organisationsbezug*. Das Schulklima stellt ein Gesamtklima dar, das in der Regel alle Teilbereiche von schulischer Organisation berücksichtigt. Das Organisationsklima beschränkt sich auf die Binnensicht der Beschäftigten und lässt Ausstrahlungen dieses Klimas üblicherweise außer Betracht. Zudem werden bei Organisationsklimaerhebungen Beschreibungen von objektiven Daten der Schule wie beispielsweise die Klassengrößen, die Zusammensetzung der Schülerpopulation und der Ausbildungsstand der Lehrpersonen in der Regel nicht berücksichtigt (vgl. Bessoth 1989, S. 9).

Die Facetten *Subjektbezug* und *Aggregierungsebene* können durch beide Konzepte unterschiedlich realisiert werden. Die Aggregation von Schulklimadaten ist jedoch üblich.

4.2 Theoretische Zugänge zum Organisationsklima

Wie dargestellt wurde, lässt sich das Organisationsklima an Schulen den Theorien zuordnen, die aus organisationspsychologischer Tradition stammen (vgl. Kapitel 4.1.2). Somit wurde die Begriffsbildung von dieser Disziplin stark beeinflusst. Im Folgenden sollen Ansätze und Forschungstraditionen zum Organisationsklima dargestellt werden, die sich nicht ausschließlich auf den Spezialfall Schule beziehen, sondern aufgrund ihres arbeits- und organisationspsychologischen Ursprungs in erster Linie das Organisationsklima in Betrieben betrachten. Diese Definitionen werden jedoch üblicherweise auch für die Beschreibung des Organisationsklimas in Schulen herangezogen und beeinflussten die Entwicklung von Forschungsinstrumenten (vgl. Bessoth 1989; Janke 2006).

¹⁸ Eine Übersicht zu Fragebögen zur Messung des Schulklimas ist bei Anderson zu finden (vgl. Anderson 1982, S. 374-376).

Als historischer Ausgangspunkt der Theoriebildung zum Organisationsklima wird die Feldtheorie des Sozialpsychologen Kurt Lewin (1951) genannt, die einen starken Einfluss auf die Organisationsklimaforschung hatte (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 41-42). In dieser Theorie wird das Verhalten von Menschen „als eine Funktion der Interaktion von Person und Situation, von Lewin ‚psychologisches Feld‘ genannt, aufgefaßt [sic]“ (Conrad/Sydow 1984, S. 41). Das Konzept des psychologischen Feldes bzw. Lebensraumes einer Person steht im Zentrum des Ansatzes von Lewin und umfasst sowohl das Individuum selbst mit seinen Zielen und Motiven als auch seine gegebene Umwelt. Menschliches Verhalten wird demnach in der Feldtheorie nicht nur als eine Reaktion auf Umweltreize gesehen, sondern umfasst zudem die Wahrnehmungen und Verarbeitungen von Reizen durch die Person (vgl. Gontard 2002, S. 39). In Lewins Feldtheorie nehmen folglich nicht nur faktische Umweltgegebenheiten eine zentrale Position ein, sondern die Interaktionen zwischen Person und Umwelt und die daraus resultierenden Umweltinterpretationen.

Genau diese Grundidee ist für die Forschung zum Organisationsklima von Bedeutung, da für die Mehrheit der Ansätze des Organisationsklimas gilt, dass nicht die objektiven Umweltgegebenheiten, sondern die individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen der Gegebenheit durch die beteiligten Personen das Organisationsklima konstruieren. Auf der Grundlage dieser Theorie entwickelten sich unterschiedliche Ansätze zum Organisationsklima, die sich der Feldtheorie Lewins zuwenden oder sich von dieser abgrenzen. Diese theoretischen Zugänge lassen sich in drei Schulen unterteilen, die bereits in Kapitel 4.1.2 einen Orientierungsrahmen für eine erste Begriffsdefinition des Organisationsklimas gaben und in diesem Kapitel erneut aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3). Anschließend wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Organisationsklima an Schulen aus den dargestellten Theorien abgeleitet (vgl. Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Objektivistische Ansätze

Bedeutend für die objektivistische Richtung der Organisationsklimaforschung sind die Arbeiten von Forehand und Gilmer (1964) (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 45; Florek 1986, S. 15; Gontard 2002, S. 39). Sie sehen das Organisationsklima als eine Menge von Charakteristika, die eine Organisation beschreiben, von einer anderen unterscheiden, relativ überdauernd sind und das Verhalten von Individuen in einer Organisation beeinflussen (vgl. Schüpbach 2008, S. 362). Das Organisationsklima lässt sich in dieser Herangehensweise durch fünf Variablen darstellen, die ohne die Befragung der Organisationsmitglieder nach subjektiven Wahrnehmungen feststellbar sind: die Größe der Organisation, die Struktur der Organisation, die Systemkomplexität, der Führungsstil und die Zielorientierung (vgl. Florek 1986, S. 15). Demnach ist das Organisationsklima ein objektives Phänomen, das von den Wahrnehmungen der Mitglieder der Organisation weitestgehend unabhängig ist.

Es wird zwar davon ausgegangen, dass individuelle Unterschiede in den Wahrnehmungen und kognitiven Erfahrungen der Organisationsmitglieder bestehen, jedoch glaubt man, diese vernachlässigen zu können, da alle Mitglieder den gleichen strukturellen Bedingungen der Organisation ausgesetzt sind (vgl. Gontard 2002, S. 40). Unter Missachtung der Erkenntnisse der Feldtheorie Lewins gehen Vertreter der objektivistischen Richtung davon aus, dass objektive Variablen der organisationalen Situation das Organisationsklima bestimmen, welches wiederum durch die Organisationsmitglieder wahrgenommen und so verhaltenswirksam wird.

Abbildung 4-1 veranschaulicht diesen Zusammenhang:



Abbildung 4-1: Organisationsklima als Funktion der Situation. Quelle: Gontard 2002, S. 40.

Aufgrund der Vorgehensweise bei der Messung des Organisationsklimas mithilfe objektiver Indizes sind die objektivistischen Ansätze in Kritik geraten, da ihnen eine gewisse Nähe zur strukturalistischen Organisationstheorie vorgeworfen wird (vgl. dazu Conrad/Sydow 1984, S. 46; Gontard 2002, S. 40). Objektivistische Ansätze des Organisationsklimas funktionieren nach einem behavioristisch orientierten Reiz-Reaktions-Schema und werden daher aus heutiger Sicht der Komplexität des Organisationsklimas nicht gerecht (vgl. Gontard 2002, S. 40). Conrad und Sydow gehen sogar so weit, dass sie formulieren: „Diese objektivistische Richtung, die infolge dieser Kritik aufgegeben wird, würde besser überhaupt nicht als Organisationsklimaforschung bezeichnet“ (Conrad/Sydow 1984, S. 46). Unter Bezugnahme der Feldtheorie Lewins wurden in der Abkehr von den objektivistischen Ansätzen subjektivistische Ansätze entwickelt, in denen die kognitiven Prozesse einer Person berücksichtigt werden.

4.2.2 Subjektivistische Ansätze

Im Gegensatz zu den objektivistischen Ansätzen beziehen die subjektivistischen Ansätze individuelle Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder zur Beschreibung des Organisationsklimas mit ein. Strukturelle Faktoren einer Organisation spielen in diesen Theorieansätzen eine untergeordnete Rolle. „Das Organisationsklima wird somit zu einem gedanklichen Konstrukt, das sich im Kopf eines Organisationsmitgliedes formiert. Man interpretiert das Organisationsklima daher auch als eine Funktion der Person [...]“ (Gontard 2002, S. 41). Diese Herangehensweise an den Begriff *Organisationsklima* ist kognitivistisch geprägt. Will man demnach das Organisationsklima erfassen, versucht man dies mittels individuell wahrgenommener Merkmale wie beispielsweise Unterstützung, Vertrauen und Offenheit (vgl. Gontard 2002, S. 41).

Im Laufe der Entwicklung der Forschung zum Organisationsklima haben sich zwei Richtungen innerhalb der subjektivistischen Ansätze herausgebildet, die unter den Bezeichnungen *Organisationsklima im engeren Sinne* und *psychologisches Klima* beschrieben werden können (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 46-47):

1. *Organisationsklima im engeren Sinne:*

Vertreter dieser Richtung wie Campbell (vgl. z. B. Campbell et al. 1970), Payne (vgl. z. B. Payne/Pugh 1976), Lawler und Hall (vgl. z. B. Hall 1972; Lawler et al. 1974) und Pritchard und Karasick (vgl. Pritchard/Karasick 1973) untersuchen die tatsächlichen Wahrnehmungen von Aspekten, die sich auf die gesamte Organisation beziehen. Dabei betrachtet man das Organisationsklima im engeren Sinne als Attribut der Organisation, das jedoch aus den Wahrnehmungen der Personen konstituiert wird. Das Organisationsklima ist dabei weniger differenziert als die jeweilige Arbeitssituation. Klimawahrnehmungen variieren mehr zwischen den Subsystemen einer Organisation, beispielsweise zwischen verschiedenen Abteilungen, als von Person zu Person (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 47).

2. Psychologisches Klima

Das psychologische Klima betont die Einzigartigkeit individueller Wahrnehmungen. Während das subjektiv wahrgenommene Organisationsklima im engeren Sinne als ein Attribut der Organisation gesehen wird, zeichnet sich das psychologische Klima durch seinen starken Bezug auf das Individuum und seine Arbeitssituation aus (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 48). So lässt sich dieser Ansatz des Organisationsklimas in einem besonderen Maße auf die Person-Umwelt-Funktion von Lewin zurückführen, die individuelle Verarbeitungsprozesse betont. Die Vertreter dieses Ansatzes (vgl. z. B. James/Jones 1974; Schneider 1975; Schneider/Bartlett 1970; Schneider/Hall 1972) gehen nicht von einem einheitlich wahrgenommenen Klima aus, sondern von individuumsspezifischen Klimata. Gontard verweist jedoch darauf, dass „[e]ine vollständige Reduktion des Organisationsklimas auf die Ebene des Individuums [...] der Realität nicht vollkommen gerecht [wird]“ (Gontard 2002, S. 42). Dies wird dadurch begründet, dass das psychologische Klima jegliche Interaktionen der Mitglieder, z. B. durch Kooperationen, unberücksichtigt lasse und von keiner Beeinflussung des Organisationsklimas durch diese ausgehe. Die psychologischen Klimata stehen in diesem Ansatz unverbunden nebeneinander.

Das Organisationsklima im engeren Sinne und das psychologische Klima weisen – wie Abbildung 4-2 veranschaulicht – Schnittmengen auf, da sie beide die Wahrnehmung der Situation durch die Person als zentralen Aspekt für die Konstruktion des Klimas ansehen.

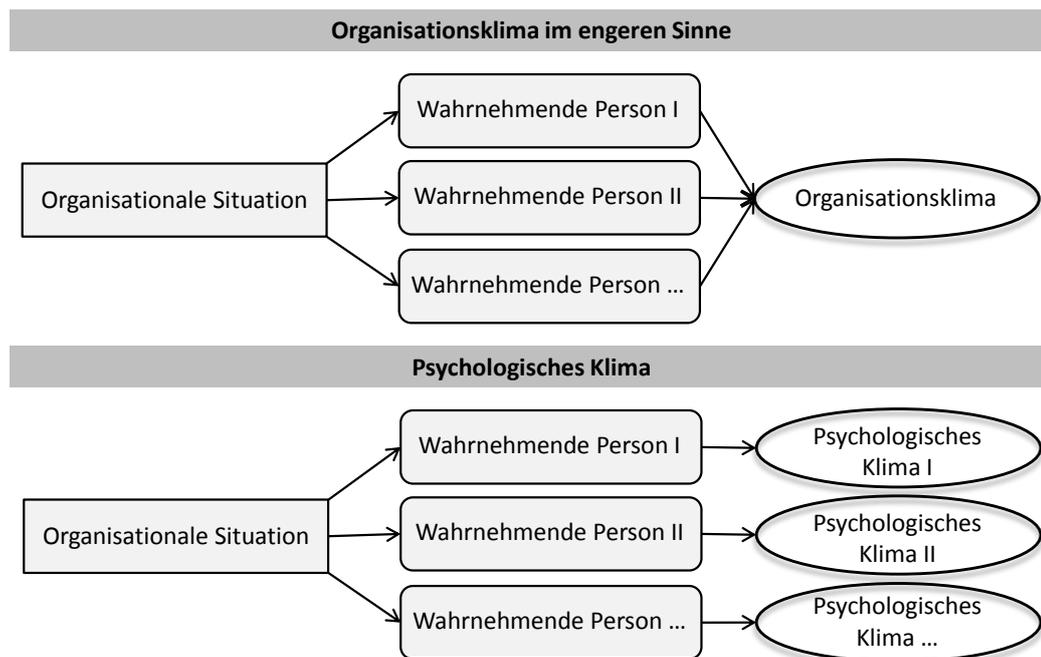


Abbildung 4-2: Organisationsklima als Funktion der Person – Das Organisationsklima im engeren Sinne und das psychologische Klima. Quelle: Modifiziert nach Gontard 2002, S. 42.

4.2.3 Interaktionistische Ansätze

Die interaktionistischen Ansätze betrachten das Organisationsklima als Aggregation der psychologischen Klimata, in die sowohl personale als auch situative Aspekte eingebracht werden (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 49). Innerhalb der interaktionistischen Schule zum Organisationsklima sind insbesondere drei Ansätze bedeutend (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 50-65; Gontard 2002, S. 43-45), die im Folgenden vorgestellt werden sollen:

Der *psychologische Klimaansatz von James und Jones (1976)* fußt auf einem umfassenden theoretischen Bezugsrahmen zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens von Organisationsmitgliedern und Organisationen nach Indik (1968). Er enthält sowohl strukturelle Variablen, Variablen der sozialen Interaktion als auch Variablen des Individuums. So beschreibt der Ansatz von James und Jones „den Wahrnehmungsprozess [der Organisationsmitglieder] so umfassend, daß [sic] er neben der Wahrnehmung auch Kognitions- und Lernprozesse beinhaltet, die zwar analytisch unterscheidbar, empirisch jedoch kaum voneinander trennbar erscheinen“ (Conrad/Sydow 1984, S. 53). Abbildung 4-3 zeigt, dass das psychologische Klima nach James und Jones erst durch eine kognitive Verarbeitung organisationaler Bedingungen durch die wahrnehmende Person entsteht. Erfahrungen und Lernprozesse bestimmen hierbei die Verarbeitung und führen zu einer kognitiven Abbildung der Situation. Der Ansatz stellt somit eine Erweiterung des psychologischen Klimas im Rahmen der subjektivistischen Ansätze dar, da einerseits individuelle Prozesse betont werden, aber andererseits auch die externe und interne Umwelt der Organisation durch verschiedene Variablen betrachtet wird.¹⁹

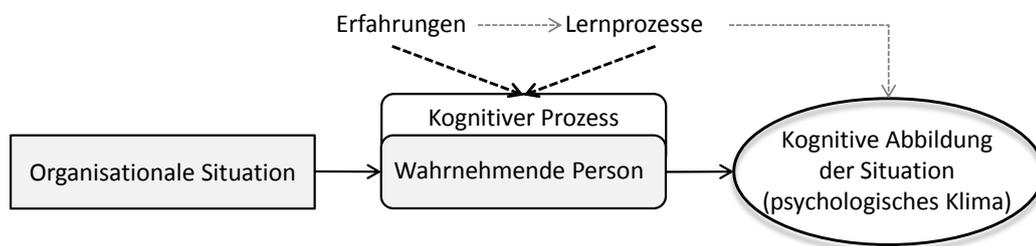


Abbildung 4-3: Vereinfachte Darstellung der Entstehung des psychologischen Klimas nach James und Jones (1976).
Quelle: Hering 2008, S. 33.

Als ein weiterer interaktionistischer Ansatz wird *der Climate Approach von Schneider (1980 zit. n. Conrad & Sydow 1984)* genannt. Schneider wies sehr früh darauf hin, dass das Organisationsklima ein Resultat der Interaktion von personalen und organisationalen Merkmalen sei: „Die globalen Wahrnehmungen der Organisation entstehen als ein Ergebnis zahlreicher Aktivitäten, Interaktionen, Reaktionen und anderer täglicher Erfahrungen, die die Person mit der Organisation macht. Organisationsklima reflektiert damit die Interaktion von personalen und organisationalen Charakteristika“ (Schneider/Hall 1972, S. 447 zit. n. Conrad & Sydow 1984, S. 53). Schneiders *Climate Approach* ist prozessorientiert und umfassend: Er setzt sich aus dem Konzept zum psychologischen Klima und aus dem Konzept zum Organisationsklima im engeren Sinne (vgl. Kap 4.2.2) zusammen. Das psychologische Klima bestimmt sich in diesem Ansatz als ein kontinuierlicher Informations- und Transformationsprozess. Dabei beeinflussen sich die Person und die organisationale Situation wechselseitig in dem Sinne, dass das Verhalten der Person Auswirkungen auf die Situation hat, wobei die veränderte Situation wiederum wahrgenommen und entsprechend in das Wissen der Person integriert wird. Diese Feedbackschleife zwischen Person und Organisation bildet das Organisationsklima, das sowohl als psychologisches Klima auf einer individuellen Ebene als auch als Organisationsklima auf der Organisationsebene zu erfassen ist (vgl. Gontard 2002, S. 43).

¹⁹ Der beschriebene Variablenzusammenhang des psychologischen Klimas nach James und Jones wird bei Conrad und Sydow ausführlicher dargestellt (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 50-53).

Die folgende Grafik zeigt eine vereinfachte Darstellung des Climate-Approach-Ansatzes nach Schneider (1980) (vgl. Abbildung 4-4):

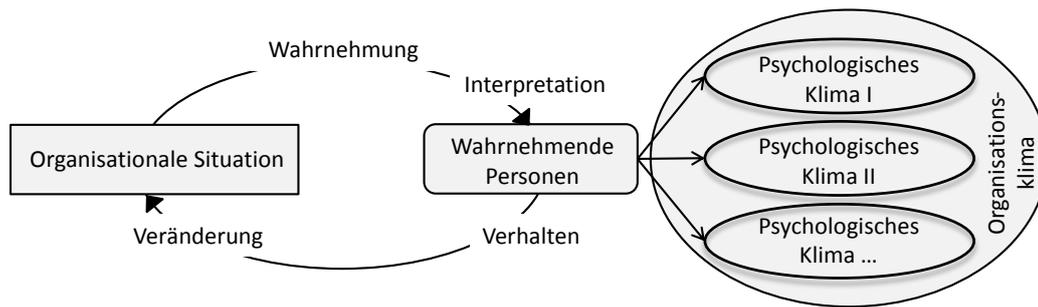


Abbildung 4-4: Vereinfachte Darstellung des Climate-Approach-Ansatzes (Schneider 1980). Quelle: Hering 2008, S. 34.

Der dritte Ansatz, der im Zuge der interaktionistischen Schule genannt wird, ist das *interaktionistische Verhaltensmodell von Naylor et al.* (1980). Der von Naylor, Pritchard und Ilgen beschriebene Prozess der Entstehung des Organisationsklimas vereint die unterschiedlichen Ansätze der drei Schulen der Organisationsklimaforschung, indem er analog dazu drei Ebenen berücksichtigt (vgl. Abbildung 4-5). Das Organisationsklima bildet sich über die tatsächlich vorhandenen objektiven Charakteristika der Arbeitswelt (Ebene 1), über die vom jeweiligen Individuum subjektiv wahrgenommenen Charakteristika der Arbeitsumwelt (Ebene 2) bis hin zu einem psychologischen Klimakonstrukt (Ebene 3), das die Menge der Kognitionen darstellt, die das Individuum über die Organisation bildet (vgl. Naylor et al. 1980, S. 225; in der Übersetzung von Weinert 1987, S. 170).

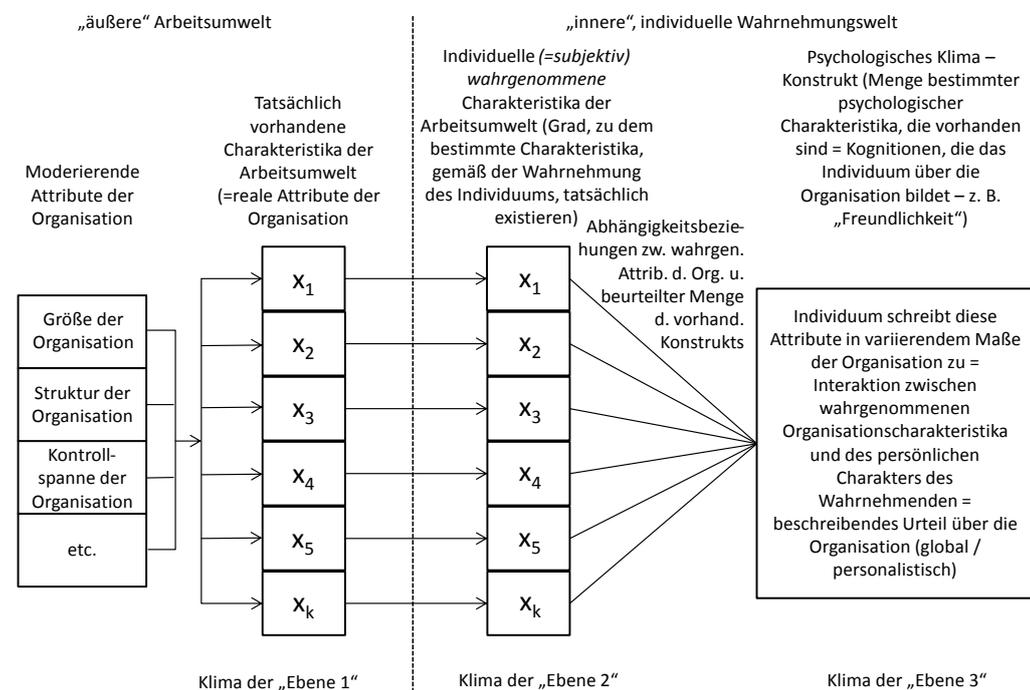


Abbildung 4-5: Der Entstehungsprozess des Organisationsklimas (Naylor et al. 1980). Quelle: Naylor et al. 1980, S. 255 in der Übersetzung von Weinert 1987, S. 170.

Die Interaktion zwischen wahrgenommenen Organisationscharakteristika und persönlichen Bewertungen des Wahrnehmenden bestimmt die Güte des Organisationsklimas.

„Die Güte des Organisationsklimas ist schließlich abhängig von den Beziehungen zwischen wahrgenommenen Attributen der Arbeitsumwelt (z. B. Grad der Autonomie am Arbeitsplatz oder Füh-

rungsstil) und der vom Individuum erachteten und von seinen Erwartungen aus bewerteten, für ihn notwendigen Menge dieser Attribute, die vorhanden sein muss, um in ihm das Gefühl eines guten oder schlechten Organisationsklimas zu erwecken“ (Weinert 1987, S. 169).

Janke weist im Kontext der Beschreibung des Verhaltensmodells von Naylor darauf hin, dass nicht für jede Mitarbeiterin und jeden Mitarbeiter die gleiche wahrgenommene Freundlichkeit ausreichend sein muss, um das Organisationsklima aus eigener Sicht als freundlich zu beschreiben (vgl. Janke 2006, S. 43-44).

4.2.4 Zusammenfassung: Eine theoretische Verortung des Organisationsklimas an Schulen

Das schulische Organisationsklima ist ein Bestandteil des Schulklimas und kann dem sozialen Klima an Schulen untergeordnet werden (vgl. Kapitel 4.1.1 bis 4.1.3). Wie die vorangegangenen Kapitel zeigen, können – bezogen auf das soziale Klima an Schulen und bezogen auf das Organisationsklima – unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. Demzufolge haben sich verschiedene Konzepte parallel entwickelt und eine große Begriffsvielfalt und -unklarheit ist entstanden. Daraus ergeben sich für eine zusammenfassende Begriffsfestlegung für diese Arbeit folgende Überlegungen:

Die theoretische Konzeption des Organisationsklimas an Schulen orientiert sich am Diskurs der Organisationspsychologie zum Begriff, der in den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.3 dargestellt wurde. Das Organisationsklima an Schulen beschreibt einen begrenzten Bereich des schulischen Klimas und resultiert ausschließlich aus den Wahrnehmungen der Lehrpersonen zu sozialen Aspekten im Kollegium, die sowohl von der Schulleitung als auch von den Kolleginnen und Kollegen ausgehen (vgl. Bessoth 1989). Diesbezüglich nimmt das Organisationsklima eine Sonderstellung im Bereich der Konzepte zum sozialen Klima an Schulen ein, da weitere Personengruppen, insbesondere Schülerinnen und Schüler, nicht befragt werden. Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist ein Erhebungsinstrument grundlegend, das Bessoth, der sich im deutschsprachigen Raum mit dem Organisationsklima beschäftigt hat, aus dem Englischen übernahm und weiterentwickelte (vgl. Kapitel 4.3). Bessoth zeigt in Orientierung an Weinert auf, dass

- „1. das Organisationsklima immer als als [sic] eine relativ überdauernde Qualität der internen Arbeitswelt einer <Schule> aufgefaßt [sic] wird;
2. eine <Schule> sich durch ihr Klima von anderen <Schulen> unterscheidet;
3. diese Qualität der internen Arbeitswelt zum größten Teil aus dem Verhalten, den Bestimmungen und Reglementierungen der <Schulverwaltung bzw. Schulleitung> resultiert;
4. dieses Organisationsklima von den Organisationsmitgliedern wahrgenommen wird;
5. das Organisationsklima als Basis zur Beschreibung der Arbeitssituation dient.

Implizit in dieser Quasi-Definition sind demnach folgende Annahmen über das Organisationsklima enthalten:

- (a) Es ist eine Summe von Wahrnehmungen;
 - (b) es ist deskriptiv und nicht evaluativ;
 - (c) die Beschreibungsebene des Konstruktes bezieht sich auf die Gesamtorganisation <Schule>;
 - (d) die Perzeptionen haben mögliche Verhaltenskonsequenzen“
- (Bessoth 1989, S. 9; vgl. Weinert 1987, S. 168-169).

Zentrales Element des Organisationsklimas ist folglich die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Arbeitsumwelt. Überlegungen zum Organisationsklima an Schulen sind demnach

kognitivistisch geprägt. Hierdurch bildet sich eine Schnittmenge mit subjektivistischen Ansätzen zum Organisationsklima, da diese ausschließlich Wahrnehmungen berücksichtigen und strukturelle Faktoren der Organisation in diesen Ansätzen eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Kapitel 4.2.2). Entsprechend erhalten die objektivistischen Ansätze zum Organisationsklima (vgl. Kapitel 4.2.1) im Rahmen der vorliegenden theoretischen Verortung zum Gegenstand kein Gewicht, da sie sich ausschließlich auf objektive Organisationsmerkmale beschränken, die im Zusammenhang mit dem Organisationsklima an Schulen nicht berücksichtigt werden. Die Angaben der Lehrpersonen können einerseits als ein Organisationsklima im engeren Sinne summiert werden oder andererseits als psychologische Klimata auf individueller Ebene betrachtet werden (vgl. Kapitel 4.2.2).

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden Auswertungen auf der Individualebene durchgeführt, deshalb werden die theoretischen Überlegungen zum psychologischen Klima als grundlegend angesehen. Ansätze, die durch eine interaktionistische Schule geprägt sind und aktive Verarbeitungsprozesse der Wahrnehmungen durch das Individuum berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.2.3), bieten keine geeignete theoretische Grundlage für diese Arbeit. Denn sie enthalten komplexe Interaktionen personaler und organisationaler Aspekte und kognitive Prozesse, die theoretisch plausibel, jedoch – wie bereits Conrad und Sydow anmerkten – empirisch kaum zu erfassen sind (vgl. Conrad/Sydow 1984, S. 53). Folglich bezieht sich die Erhebung im Rahmen dieser Arbeit auf ein psychologisches Organisationsklimakonzept, das die Erweiterungen der interaktionistischen Ansätze nicht explizit mit erfasst (vgl. Kapitel 6 bis 8).

4.3 Instrumente zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen

Das am weitesten verbreitete Instrument zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen ist das Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) von Halpin und Croft (1963), das ursprünglich zur Erfassung des Organisationsklimas an Grundschulen diente und bis zum Jahr 1979 in mehr als 200 Untersuchungen, vornehmlich in den USA, Australien und Kanada, aber auch in Indien, den Philippinen und Papua Neu Guinea angewendet wurde (vgl. Thomas 1976, S. 448). Halpin und Croft gelten als die Pioniere der Organisationsklimaforschung an Schulen (vgl. Hoy et al. 1991, S. 8). Ihr Konzept des Organisationsklimas geht auf die Annahme zurück, „daß [sic] Schulen (als Organisationen) ein Pendant zu dem haben müßten [sic], was man bei einem Individuum als Persönlichkeit bezeichnet“ (Bessoth 1989, S. 36). Bei der Entwicklung des Organisationsklimainstrumentes bezogen sich Halpin und Croft (1963) auf Untersuchungen der Ohio State University der 1950er Jahre zum Leitungsverhalten und auf das Erhebungsinstrument Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ), das in diesem Zusammenhang entstand. Folgende theoretische Grundsätze dieser Vorarbeiten waren für die Entwicklung des OCDQ maßgebend:

1. Das reale Verhalten der Schulleitung ist weniger wichtig als die Wahrnehmungen dieses Verhaltens durch die Gruppenmitglieder. Die Wahrnehmungen des Führungsverhaltens bestimmen das Verhalten der Gruppenmitglieder und sind somit auch ein Maß für das Organisationsklima.
2. Ein wichtiger Einflussfaktor der schulischen Wirksamkeit als Organisation ist die Fähigkeit der Schulleitung, ein Klima zu schaffen, in dem sie und andere Gruppenmitglieder Führungshandeln initiieren und ausführen können (vgl. Thomas 1976, S. 446).

Die Endfassung des OCDQ beinhaltet 64 Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala gemessen an „tritt selten auf“ („rarely occurs“) bis „tritt sehr häufig auf“ („very frequently occurs“) eingeschätzt werden. Die Items werden acht Dimensionen zugeordnet. Vier beziehen sich auf das Verhalten der Lehrkräfte: Loslösung/Entfremdung (*Disengagement*), Behinderung der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer durch Routineaufgaben und andere unnötige Arbeit (*Hindrance*), Arbeitsmoral und Arbeitsfreude (*Esprit*) und positive Sozialbeziehungen (*Intimacy*). Weitere vier Dimensionen beziehen sich auf das Verhalten der Schulleitung: Distanziertheit der Schulleitung (*Aloofness*), kontrollorientierter Führungsstil und Leistungsdruck (*Production Emphasis*), vorbildhafte Führung (*Thrust*) und Fürsorglichkeit und Rücksichtnahme der Schulleitung (*Consideration*). Über die Einschätzung dieser Dimensionen durch Lehrpersonen wurden sechs Klimaprofile identifiziert, die sich in einem Kontinuum zwischen geschlossenem und offenem Klima befinden. Das offene Klima beschreibt eine energische und lebendige Organisation, die ihre Ziele verfolgt und jedem Mitglied die Erfüllung seiner sozialen Bedürfnisse sichert. Das geschlossene Klima ist dagegen durch ein hohes Maß an Gleichgültigkeit der Mitglieder gekennzeichnet, die zur Unbeweglichkeit der Organisation führt. Halpin und Croft (1963) stellten heraus, dass den Dimensionen *vorbildhafte Führung* auf Schulleitungsebene und *Arbeitsmoral und Arbeitsfreude* auf Lehrpersonenebene eine besondere Bedeutung für diese Unterscheidung zwischen einem offenen und geschlossenen Klima zukommt: Bei hohen Werten dieser Dimensionen bildet sich für Grundschulen (1.-6. Klasse in den Vereinigten Staaten) ein offenes Klima, bei niedrigen Werten ein geschlossenes Klima (vgl. Bessoth 1989, S. 35-40; Hoy et al. 1991, S. 9-13; Thomas 1976, S. 448-450). Im Laufe der Zeit wurden die Klimaprofile, die mittels des OCDQ von Halpin und Croft (1963) gefunden wurden, mehrfach überprüft und sowohl erneut abgebildet als auch revidiert (vgl. Hoy et al. 1991, S. 14-15). Zudem wurde die Struktur des Fragebogens mithilfe von Faktorenanalysen überprüft und neue Dimensionen wurden gefunden (vgl. dazu Bessoth 1989, S. 40-41; Thomas 1976, S. 449-450). Infolgedessen gab es verschiedene Versuche, den OCDQ weiterzuentwickeln.²⁰

Eine nennenswerte Weiterentwicklung des OCDQ stammt von den Australiern Rentoul und Fraser (1983). Sie entwickelten den School-Level Environment Questionnaire (SLEQ), der den OCDQ dahingehend veränderte, dass Aspekte auf der Ebene der Klasse bzw. des Unterrichts hinzugenommen und Inhalte anders gebündelt wurden. Der SLEQ ist ein Fragebogen für Lehrkräfte, der 56 Items umfasst, denen auf einer fünfstufigen Likert-Skala zugestimmt bzw. nicht zugestimmt werden kann. Diese Items bilden acht Dimensionen, die sich drei Bereichen zuordnen lassen: Zum Bereich *zwischenmenschliche Beziehungen* zählen die Dimensionen *Zugehörigkeit* und *Lehrer-Schüler-Relation*, der Bereich *Personalentwicklung und Zielorientierung* umfasst die Dimensionen *berufliches Interesse* und *Leistungsorientierung* und der dritte Bereich *Systemerhaltung- und Veränderung* umfasst die Dimensionen *Formalisierung*, *Zentralisation*, *Innovationsbereitschaft* und *Ressourcenvielfalt* (vgl. Bessoth 1989, S. 70-72). Bessoth merkt an, dass der SLEQ im Gegensatz zum OCDQ „das wichtige Schulleitungsverhalten nicht so klar und direkt im Visier [hat]“ (Bessoth 1989, S. 72).

Die Forschung zum Organisationsklima an Schulen und somit die Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes ist im englischsprachigen Raum deutlich weiter verbreitet als im deutschsprachigen Raum. Empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum beziehen sich vermehrt auf das Schulklima als übergeordnetes Konzept des sozialen Klimas an Schulen (vgl. Kapitel

²⁰ Für eine Übersicht zu Weiterentwicklungen des OCDQ siehe z. B. Thomas (1976) oder Hoy et al. (1991).

4.4). Das OCDQ wurde jedoch von Bessoth und Schmidt (1989; 1986) mit einem praxisorientierten Interesse für die Anwendung in deutschen Schulen zunächst übersetzt und später adaptiert und weiterentwickelt. Schulleitungen soll mit dem deutschen Organisations-Klima-Instrument (OKI) ein Instrument an die Hand gegeben werden, das ihnen ermöglicht, das Organisationsklima an ihrer Schule zu beurteilen und weiterzuentwickeln.

Das OKI hat eine lange Entwicklungszeit durchlaufen und liegt inzwischen in verschiedenen Versionen vor. Ab der Version 6 (vgl. Bessoth/Schmidt 1986) sind nach Bessoth drei Änderungen gegenüber früheren Versionen und dem OCDQ erwähnenswert: Die Items des Fragebogen werden im Gegensatz zu der vierstufigen Likert-Skala des OCDQ mittels einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet; alle Items der Dimensionen werden positiv formuliert, um die Anwendbarkeit in der Praxis durch eine vereinfachte Auswertung und Interpretierbarkeit zu verbessern; um auch andere leitende Personen bzw. Personengruppen zu berücksichtigen, wird im Zusammenhang mit den Items zum Verhalten der Schulleitung nicht mehr von „Schulleiter“ sondern von „Schulleitung“ gesprochen (vgl. Bessoth 1989, S. 73-74). Zudem wurde die neuste Fassung des OKI (Version 8) aufgrund von Erkenntnissen über effektive Schulen um einen Bereich ergänzt, der die Gestaltungsfähigkeit der Schulleitung abbildet (vgl. Bessoth 1989, S. 78-79).

Durch die unterschiedlichen Veränderungen und Weiterentwicklungen hat sich die Faktorenstruktur des Instrumentes im Gegensatz zu der ursprünglichen Übersetzung des OCDQ verändert. Die Teilung in Faktorengruppen zum Lehrerverhalten und Schulleitungsverhalten wird beibehalten, jedoch verteilen sich die Dimensionen unterschiedlich. Der Faktorbereich 1 umfasst nur noch drei Dimensionen, und zwar die Dimensionen *Interesse an der Schule*, *Positives Arbeitsverhalten* und *Gemeinschaft der Lehrer*. Der Faktorbereich 2 zum Schulleitungsverhalten umfasst in der Version 8 fünf Dimensionen: die Dimensionen *Offenheit/Vertrauen*, *Arbeitsgestaltung*, *Gestaltungsfähigkeit*, *Vorbildlichkeit* und die Dimension *Fürsorglichkeit/Rücksichtnahme*. Das OKI hat auch nach der Veröffentlichung der Version 8 einige Weiterentwicklungen erfahren. Die neuste Version des Instrumentes ist unter dem Namen „Analyse von Klima und Kultur von Schulen in Deutschland“ (AKKuD) erschienen (vgl. Bessoth 2003, S. 144).

4.4 Welche Wirkung hat das Organisationsklima an Schulen? – Hinweise aus der Forschung zum Organisationsklima an Schulen

Im deutschsprachigen Raum existieren nur wenige Untersuchungen, die das Organisationsklima an Schulen losgelöst von globalen Schulklima- oder Sozialklimauntersuchungen betrachten. Es bestehen überwiegend Arbeiten wie z. B. die von Knapp (1985), Eder (1996), Fend (1998) und Oswald et al. (1989), die umfassende Klimakonzepte untersuchen und das Organisationsklima nur in Teilbereichen berücksichtigen. Diese bedienen sich unterschiedlicher theoretischer Zugänge, die teilweise nicht nur Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder, sondern auch tatsächliche Organisationsgegebenheiten wie z. B. die Schulgröße und Schulausstattung beachten (vgl. z. B. Fend 1998, S. 49 ff.) und sich dementsprechend auch an objektivistischen Ansätzen orientieren (vgl. Kapitel 4.2.1). In diesem Forschungsüberblick sollen hauptsächlich Befunde empirischer Untersuchungen berichtet werden, die sich auf subjektivistische Klimakonzepte (vgl. Kapitel 4.2.2) beziehen und den OCDQ von Halpin und Croft (1963) oder Weiterentwicklungen dieses Instrumentes im schulischen Bereich einsetzen. Da das Organisationsklima an Schulen seine Wurzeln in der Arbeits- und Organisationspsychologie hat, wird zudem

ein Überblick zu Untersuchungsbefunden zum Organisationsklima in Betrieben gegeben. Auch wenn diese Befunde – aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen – nicht vollständig auf Schulen übertragbar sind, können sie trotzdem für Untersuchungen im schulischen Bereich Anhaltspunkte für eine Hypothesenbildung geben.

Das Organisationsklima in Betrieben wurde sowohl als abhängige Variable als auch als unabhängige Variable untersucht (vgl. zusammenfassend: Conrad/Sydow 1984; Rosenstiel et al. 1983). Untersuchungsbefunde verdeutlichen einerseits, dass das Organisationsklima abhängig von objektiven organisationalen Bedingungen ist wie z. B. von der Größe der Organisation, von der Organisationsstruktur und den Organisationsprozessen, aber auch von der Art der Aufgaben in der Organisation oder den vorherrschenden Technologien. Zudem konnte gezeigt werden, dass es vom Führungsverhalten leitender Angestellter und von der Teamfähigkeit und Kollegialität zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abhängig ist. Auch personale Merkmale wie kognitive Verarbeitungsweisen, Erwartungen, Einstellungen oder Werthaltungen haben Einfluss auf das Organisationsklima. Andererseits zeigen Untersuchungen, die das Organisationsklima als unabhängige Variable betrachten, dass die Arbeitsmotivation und -leistung, das Führungsverhalten, der Entscheidungsstil und innovatives Verhalten sowie die Arbeitszufriedenheit der Organisationsmitglieder durch das Organisationsklima beeinflusst werden (vgl. auch Rosenstiel 1992, S. 1520).

Bessoth (1989), Anderson (1982) und Thomas (1976) geben einen differenzierten Forschungsüberblick zu englischsprachigen Untersuchungen zum Organisationsklima an Schulen, die teilweise auch im Kontext der Schulklimaforschung entstanden. Die Ergebnisse der Studien zum Organisationsklima sind so uneinheitlich wie die theoretische Begriffsbildung. Nach Anderson lassen sich folgende Übereinstimmungen in der Forschung zum Organisationsklima/Schulklima herausstellen:

1. Schulen besitzen etwas, das sich Klima nennt und einzigartig für jede Organisation ist.
2. Unterschiede im Klima – wenn erkennbar – sind komplex, schwer zu beschreiben und zu operationalisieren.
3. Klima kann durch Dimensionen der Schule wie z. B. die Schülerschaft oder Klassenprozesse geformt werden.
4. Klima beeinflusst die Erfolge der Schülerinnen und Schüler, ihr kognitives und affektives Verhalten, ihre Werte, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Zufriedenheit.
5. Das Verständnis zum Einfluss des Klimas verbessert die Prognose von Schülerverhalten (vgl. Anderson 1982, S. 370-371).

Diese Zusammenfassung lässt sich jedoch nur bedingt auf das Organisationsklima beziehen, da in den Studien neben dem Organisationsklima auch weitere Aspekte des Schulklimas betrachtet wurden. Auswirkungen des Klimas auf Einstellungen von Lehrpersonen und ihr Handeln standen in den berichteten Forschungen nicht im Zentrum. Einige Ergebnisse nationaler und internationaler Studien, die sich ausschließlich auf das Organisationsklima beziehen und stärker arbeits- und organisationspsychologische Fragestellungen in den Blick nehmen, sollen daher im Folgenden knapp dargestellt werden.

Watkins berichtet, dass sich die Wahrnehmungen des Organisationsklimas von Lehrpersonen und Schulleitungen stark unterscheiden. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass sich der OCDQ in der in der Studie eingesetzten Fassung nicht für den Einsatz in Sekundarschulen eignet, da diese sehr häufig dem geschlossenen Klima zugehören und somit die von Halpin und Croft (1963) auf der Grundlage von Grundschuldaten gefundene Typisierung nicht gut übertragbar

ist (vgl. Watkins 1968, S. 54-55, S. 58). Hoy zeigt mit seiner Untersuchung eine Möglichkeit auf, den OCDQ auch in großen Sekundarschulen zu nutzen (vgl. Hoy 1972, S. 48 ff.). Die Ergebnisse zur Bedeutung der Schulgröße für das Organisationsklima sind schulformübergreifend, aber uneinheitlich. Es liegen jedoch Ergebnisse vor, die zeigen, dass große Schulen meist ein geschlosseneres Klima besitzen als kleine Schulen (vgl. Anderson 1982, S. 389; vgl. Thomas 1976, S. 451). Eine empirische Untersuchung von Knapp mit 390 Lehrpersonen an Haupt- und Gesamtschulen in Deutschland zeigt, dass die Schulgröße der Hauptschulen keinerlei Einfluss auf die Wahrnehmungen des kollegialen Verhaltens hat, jedoch die Wahrnehmung des Schulleitungsverhaltens statistisch signifikant durch die Größe der Hauptschulen beeinflusst wird. Für Gesamtschulen konnte dieser Effekt nicht nachgewiesen werden (vgl. Knapp 1985, S. 206-207). Bezüglich weiterer Rahmenbedingungen von Schulen verdeutlicht eine Anzahl von Studien, dass Schulen, die sich in einem sozial schwachen Umfeld befinden, ein ungünstigeres Organisationsklima aufweisen. Andere Studien konnten diesen Zusammenhang jedoch nicht nachweisen (vgl. Thomas 1976, S. 450 f.).

Weitere Ergebnisse liegen zu Variablen der Schulleitung und der Lehrpersonen vor: Ellett und Walberg berichten von signifikanten Zusammenhängen zwischen dem Verhalten der Schulleitung und dem von den Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzten Klima der Organisation. Wenn die Schulleitung als kompetent und ihr Handeln als effektiv angesehen wird, dann besitzen Lehrpersonen positivere Wahrnehmungen ihrer Arbeitsumwelt. Zudem zeigen die Autoren der Studie auf, dass ein positives Verhältnis der Lehrpersonen und der Schulleitung mit höheren Schülerleistungen einhergeht. Folgende Untersuchungen konnten diesen Zusammenhang bestätigen (vgl. Ellett/Walberg 1979 zit. n. Anderson 1982, S. 400). Ferner berichtet Anderson von Studien, die zeigen, dass die Arbeitsmoral der Lehrpersonen mit dem wahrgenommenen Klima korreliert (vgl. Anderson 1982, S. 401 f.). Keinen oder nur einen geringen Effekt auf das von Lehrpersonen wahrgenommene Organisationsklima haben weitere Merkmale der Lehrperson wie das Geschlecht oder das Alter. Thomas führt jedoch auch Studien auf, die eine Wirkung des Durchschnittsalters der Lehrpersonen einer Schule auf das Organisationsklima nachweisen, wonach jüngere Kollegien ein geschlosseneres Klima besitzen als ältere Kollegien (vgl. Thomas 1976, S. 452).

Zu interessanten Ergebnissen bezüglich schulischer Innovation und Innovationsbereitschaft von Lehrpersonen und dem wahrgenommenen Organisationsklima kommen verschiedene Autoren: Thomas (1976) stellt in seinem Forschungsüberblick unterschiedliche Studien dar, die einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Offenheit des Organisationsklimas und der Bereitschaft der Lehrpersonen für Veränderungen und Innovationen an Schulen zeigen (vgl. dazu Bennett 1968; Hughes 1965; Marcum 1968; Peach 1967; Ricker 1968). In einer eigenen Studie mit einer Stichprobe australischer Grundschulen konnte Thomas signifikante Unterschiede zwischen innovativen und weniger innovativen Schulen bezüglich einiger der OCDQ-Dimensionen feststellen. Demnach haben innovative Grundschulen der Stichprobe im Vergleich mit weniger innovativen Grundschulen höhere Ausprägungen der Dimensionen *Unterstützung der Schulleitung* und *Vertrautheit der Lehrer* und niedrigere Ausprägungen der Dimension *Kontrollorientierung der Schulleitung* (vgl. Thomas 1973, S. 113 ff.). In einem Forschungsüberblick verweisen Hoy und Miskel auf die Bedeutung eines offenen Organisationsklimas: Schulen mit einem offenen Organisationsklima haben eine starke Schulleitung, die umgänglich, zuvorkommend und selbstsicher ist. Lehrpersonen, die unter dieser Schulleitung arbeiten, besitzen ein höheres Selbstvertrauen und ein größeres Vertrauen in die Effektivität ihrer Schule. Zudem haben diese Schulleitungen loyalere und zufriedeneren Lehrpersonen, die

sich der Schule stärker verpflichtet fühlen und deren Bereitschaft höher ist, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen (Hoy/Miskel 2005, S. 188 f.).

An der dargestellten Übersicht ausgewählter Forschungsbefunde zum Organisationsklima an Schulen wird deutlich, dass die Forschung zum Organisationsklima seine stärkste Ausprägung in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren hatte. Aktuelle Forschungsbefunde lassen sich nur vereinzelt finden. Zwei empirische Studien neueren Datums sollen im Folgenden vorgestellt werden:

In einer Studie von Natarajan wurden 256 Lehrerinnen und Lehrer an 30 höheren Sekundarschulen im Schulbezirk Tirupattur in Indien zum Organisationsklima und zu ihrer Berufszufriedenheit befragt. Zur Erfassung des Organisationsklimas wurde der OCDQ in einer adaptierten Form von Sharma (1978) eingesetzt. Ziel der Studie war es u. a., die höheren Sekundarschulen nach den Ausprägungen des Organisationsklimas zu klassifizieren und mittels Schulmerkmalen diese Gruppen zu beschreiben und Zusammenhänge zwischen der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen und den verschiedenen Organisationsklimalevels zu analysieren (vgl. Natarajan 2001, S. 37). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Schulen der Stichprobe den sechs Klimaprofilen (open, autonomous, familiar, controlled, paternal, closed) nach Halpin und Croft (1963) zuordnen lassen. Der Vergleich von Privatschulen und staatlichen Schulen verdeutlicht, dass die Privatschulen der Stichprobe ein offenes Klima besitzen und die staatlichen Schulen der Stichprobe häufig ein geschlossenes Klima aufweisen. Jedoch lässt sich ein familiäres Klima vermehrt bei staatlichen Schulen finden als bei Privatschulen. Zudem ergaben die Analysen, dass ein deutlicher Unterschied der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern besteht, die unter verschiedenen Organisationsklimata arbeiten: Lehrpersonen, in deren Schule ein offeneres Klima herrscht, sind zufriedener mit ihrem Beruf als Lehrpersonen, die an Schulen mit einem geschlossenen Klima arbeiten (vgl. Natarajan 2001, S. 38 ff.).

Janke führte im Rahmen ihrer Dissertation eine empirische Untersuchung zum sozialen Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleitungs- und Schülerperspektive durch. Die Datenbasis zur Überprüfung ihrer Forschungsfragen bildete der Datensatz der 2003 durchgeführten Untersuchung KESS 4 („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Hamburg“) (vgl. Bos/Pietsch 2005), die neben verschiedenen fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auch unterrichtsrelevante und individuelle Bedingungen des schulischen Lernens aller Viertklässler in Hamburg aus verschiedenen Perspektiven erfasste. Das Klima aus Lehrersicht wurde mittels fünf Dimensionen erhoben (*Kooperation im Kollegium, Leistungsorientierung, Verantwortung für Leistung, Stellenwert von Disziplin und Ordnung, Belastung durch den Schulleiter*), die jeweils aus zwei bis drei Items bestehen. Demnach entspricht die Operationalisierung nicht den Dimensionen des OCDQ; jedoch weist sie Schnittmengen zum Konzept auf. Zudem wurden Einschätzungen der Lehrpersonen zur Berufszufriedenheit und zur Belastung durch den Beruf erhoben (vgl. Janke 2006, S. 90 ff.). Für die Auswertung zum Bereich *Klima aus Lehrersicht* lagen Fragebögen von 446 Deutsch- und 458 Mathematiklehrerinnen und -lehrern vor. Die Befunde verdeutlichen u. a., dass die überwiegende Anzahl der Lehrpersonen (91 % der Deutschlehrer, 89 % der Mathematiklehrer) das Klima ihrer Schule positiv einschätzt. Nur eine geringe Anzahl der Lehrpersonen (10 % der Deutschlehrer, 10 % der Mathematiklehrer) fühlen sich durch fehlende Unterstützung durch die Schulleitung belastet (vgl. Janke 2006, S. 129). Zudem ergaben die Analysen, dass Lehrpersonen, die über eine hohe Berufszufriedenheit berichten, den *Stellenwert von Ordnung und Disziplin* an ihrer Schule und die *Kooperation im Kollegium* höher einschätzen als weniger zufriedene Kolleginnen und Kollegen. Darüber hinaus

fühlen sie sich weniger durch ein *negatives Verhältnis zur Schulleitung* belastet. Lehrpersonen, die den Lehrerberuf als belastend empfinden, schätzen die Qualität der *Kooperation im Kollegium* geringer ein und berichten zudem häufiger über ein *belastetes Verhältnis zur Schulleitung* (vgl. Janke 2006, S. 130).²¹

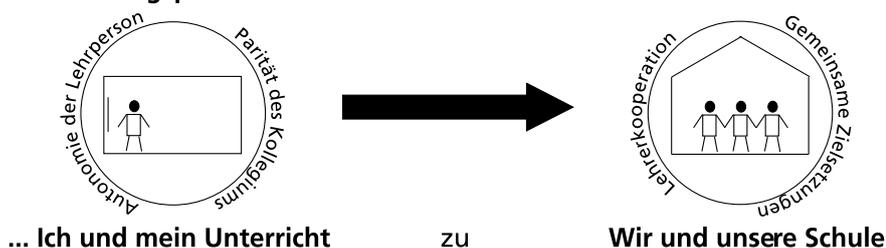
²¹ Die Befunde zu den Dimensionen *Leistungsorientierung* und *Verantwortung von Leistung* werden an dieser Stelle nicht berichtet, da sie wenig inhaltliche Nähe zu der in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit angewendeten Operationalisierung besitzen.

5 Schulentwicklungsrelevante Einstellungen

Lehrpersonen nehmen eine wichtige Position innerhalb einer ganzheitlichen Schulentwicklung ein. In diesem Zusammenhang wird sowohl die Perspektive auf Lehrpersonen als Haupt- bzw. Mitgestaltende von Schulentwicklungsprozessen als auch als umsetzende Rezipienten von Schulentwicklungsmaßnahmen diskutiert (vgl. z. B. Fend 2008b, S. 15 ff.; Gräsel/Parchmann 2004c, S. 196 ff.). Durch die erweiterte Autonomie von Einzelschulen werden neue Anforderungen an Schulen und an die in ihnen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer herangetragen, die sich zum einen auf Prozesse der internen Schulentwicklung und zum anderen auf Qualitätssicherung durch externe Steuerungsinstrumente beziehen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Umgestaltungen der Organisations- und Steuerungssysteme im Bildungsbereich einen Veränderungsdruck auf das tradierte Verständnis der Berufstätigkeit von Lehrpersonen auslösen, weil sie ein alternatives, modernes Berufsverständnis verlangen und die Ausrichtung der Lehrerarbeit verändern (vgl. Heinrich/Altrichter 2008, S. 205 ff.).

Die Tätigkeit des Innovierens erhält vor diesem Hintergrund einen besonderen Stellenwert und wird als ein wichtiger Bestandteil des professionellen Handelns von Lehrkräften gesehen (vgl. Bonsen/Berkemeyer 2011, S. 731). Dies spiegelt sich zudem in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz von 2004 wider, die Schulentwicklung im Sinne des Innovierens von Schule als eine zentrale Anforderung an das Lehrerhandeln beschreiben. Die klassischen Aufgabenfelder des Lehrerberufs wie z. B. Unterrichten und Beurteilen werden in den Lehrerbildungsstandards durch die Tätigkeitsfelder Kooperieren und Evaluieren ergänzt (vgl. KMK 2004, S. 12-13). Denn um Schulen weiterentwickeln zu können, werden neue Formen der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Zielsetzung notwendig, infolge derer eine gewisse Aufgabe der beruflichen Autonomie jedes einzelnen Lehrers und jeder einzelnen Lehrerin erforderlich wird. Einen hohen Stellenwert für die Qualitätsentwicklung von Schulen besitzen darüber hinaus Evaluationen der schulischen Arbeit (vgl. Holtappels 2011, S. 143), deren Akzeptanz und Nutzung eine Offenheit der Lehrpersonen für das Sichtbarmachen von Ungleichheiten beansprucht.

Notwendige Veränderung der Einstellungen von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen von...



... Ich und mein Unterricht

zu

Wir und unsere Schule

Abbildung 5-1: Schulentwicklungsrelevante Einstellungen. Quelle: Eigene Darstellung.

Dalin, Rolff und Buchen sehen Schwierigkeiten bei der Bewältigung ganzheitlicher Schulentwicklung durch Lehrpersonen, denn das herausragende Merkmal der Lehrerrolle sei der Umstand, dass Lehrerinnen und Lehrer Einzelarbeiter seien und zumeist hinter geschlossener Klassentür allein und eigenverantwortlich unterrichten würden. Das verhindere weitestgehend, dass Weiterentwicklungen die Ebenen des Unterrichts verließen und sich auf die gesamte Organisation bezögen (vgl. Dalin et al. 1996, S. 176). Diese strukturelle Gegebenheit von Schule führe darüber hinaus zu spezifischen Einstellungen der Lehrpersonen, die sich überwiegend auf den eigenen Unterricht bezögen und den erforderlichen kooperativen und evaluati-

ven Handlungen der Schulentwicklung widersprüchen. Für eine gelingende Schulentwicklung sei jedoch eine Veränderung der Einstellungen von Lehrpersonen von „Ich und meine Klasse“ bzw. „Ich und mein Unterricht“ zu „Wir und unsere Schule“ notwendig (vgl. Dalin et al. 1996, S. 176; Schratz 2009, S. 567 ff.).

Demgemäß sind für ganzheitliche Schulentwicklung Einstellungen von Lehrpersonen zu ihrem Beruf erforderlich, die sich nicht nur auf den Unterricht beziehen, sondern zudem organisationsbezogenem Handeln eine Wichtigkeit geben (vgl. Abbildung 5-1). Im Rahmen dieser Arbeit werden diese Einstellungen als schulentwicklungsrelevante Einstellungen bezeichnet. Sie beziehen sich nicht direkt auf konkrete Schulentwicklungsprozesse bzw. Bewertungen von Schulentwicklungsmaßnahmen, sondern hier wird das Augenmerk auf Einstellungsgegenstände gelegt, die die Grundlage für Schulentwicklungshandeln bilden. Hierzu zählen Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium, Autonomie im beruflichen Handeln und Parität im Kollegium. Diese Einstellungsgegenstände wurden von verschiedenen Seiten als relevant für die Durchführung von Schulentwicklung angesehen und ihnen wird eine Bedeutung für das Gelingen bzw. Misslingen von Schulentwicklungsprozessen zugeschrieben (vgl. u. a. Altrichter/Eder 2004; Steinert et al. 2006). Daher können sie als schulentwicklungsrelevante Bereiche definiert werden.

Um den Gegenstand der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen in diesem Kapitel theoretisch zu fundieren, wird zunächst der Begriff *Einstellung* als sozialpsychologisches Konstrukt definiert (vgl. Kapitel 5.1.1) und es werden Merkmale und Funktionen von Einstellungen beschrieben (vgl. Kapitel 5.1.2). Abschließend werden Instrumente zur Messung von Einstellungen dargestellt (vgl. Kapitel 5.1.3). Dieses Kapitel wird durch eine Abgrenzung des Einstellungsbegriffes zu verwandten Begrifflichkeiten eingeleitet (vgl. Kapitel 5.1). Anschließend werden die Gegenstandsbereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen – *Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen* und das *Autonomie-Paritäts-Muster* – näher erläutert (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2). In diesem Zusammenhang wird jeweils, unter Einbezug empirischer Befunde, die Relevanz der Bereiche für die Schulentwicklung diskutiert. Abschließend werden die zentralen Merkmale schulentwicklungsrelevanter Einstellungen zusammengefasst (vgl. Kapitel 5.2.3).

5.1 Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt

Im Zusammenhang mit der Beschreibung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen fiel die Entscheidung auf den durch die Sozialpsychologie geprägten Einstellungsbegriff. Diese Entscheidungsfindung stellte sich keinesfalls als einfach dar, da es eine Fülle ähnlicher Konzepte gibt, die den Untersuchungsgegenstand charakterisieren können und sich inhaltlich oft stark überschneiden. So lässt sich in der Schulforschung eine heterogene Begriffslage konstatieren: Zur Beschreibung handlungsleitender Kognitionen von Lehrkräften wurde im angloamerikanischen Raum das Konzept *teacher beliefs* geprägt (vgl. u. a. Calderhead 1996; Kagan 1992; Nespor 1987; Richardson et al. 1991; Thompson 1992), das im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung *Lehrerüberzeugungen* sinnentsprechend übernommen wurde. Ein Schwerpunkt der empirischen Forschung zu Lehrerüberzeugungen liegt einerseits im Bereich der epistemologischen Überzeugungen, die Vorstellungen umfassen, die Individuen zum Wissen und zum Erwerb von Wissen generell oder in spezifischen Domänen besitzen, und andererseits im Bereich des Unterrichtshandelns von Lehrpersonen (vgl. u. a. Biedermann et al. 2012; Köller 2010; König 2012; König et al. 2012; Reusser et al. 2011; Taibi 2013).

Um kognitive Strukturen einer Person zu beschreiben, die Einfluss auf ihr Handeln nehmen, wird im deutschsprachigen Raum – parallel zu Lehrerüberzeugungen – das Konzept der *subjektiven Theorien* genutzt. Es wurde insbesondere im Kontext eines Forschungsprogramms von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988; 1998) bekannt, das Ende der 1980er Jahre erstmals publiziert wurde. Da die Autoren davon ausgehen, dass subjektive Theorien implizit sind und nicht direkt beobachtet werden können, werden für ihre Erfassung verschiedene Techniken der interpretativen Erschließung angewendet, die zumeist qualitativ sind. Diesen Erhebungsmethoden ist gemeinsam, dass sie einen Bezug zum praktischen Handeln der Befragten herstellen, um diejenigen Kognitionen zu aktivieren, die in der jeweiligen Situation eine handlungsleitende Beschaffenheit besitzen (vgl. Dann 1994, S. 166 ff.). Mittlerweile existieren zahlreiche Studien, die das Konzept der subjektiven Theorien unter Berücksichtigung des dazugehörigen Forschungsprogramms, aber auch unter Einbezug quantitativer Verfahren untersuchen (vgl. u. a. Fussangel 2008; Gastager 2013; Kunze 2004; Rank 2009; Söll 2002).

Empirische Arbeiten, die sich der Beschreibung individueller Sichtweisen von Lehrkräften zu ihren Aufgaben und Verantwortungsbereichen in ihrem Beruf widmen, findet man außerdem unter den Schlagwörtern *berufliches Selbstverständnis* von Lehrpersonen und synonym *Berufsauffassungen* von Lehrpersonen (vgl. u. a. Esslinger 2002a; Fremdling 2008; Kelchtermans 1992; Warwas 2009; Werle 2001). Sichtet man die unterschiedlichen Arbeiten zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen, fällt ins Auge, dass der Gegenstand unterschiedlich definiert wird und teilweise ein Bezug zu anderen Konzepten, u. a. dem sozialpsychologischen Einstellungskonzept hergestellt wird. Der Begriff *berufliches Selbstverständnis* lässt sich vielfach auch in biografischen Studien finden und wird in diesem Zusammenhang als dynamisch aufgefasst. Demzufolge beruht die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses auf Erfahrungen und Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Kontext und kann daher in Terharts Darlegungen zur Professionalität eingefügt werden, die er als „berufsbio-graphisches Entwicklungsproblem“ (vgl. Terhart 1997, S. 452) betrachtet.

Über die genannten Begriffe hinaus gibt es zudem Arbeiten, die den Begriff *Sichtweise zum Beruf* geprägt haben, in den jedoch wiederum die Konzepte zu Überzeugungen und subjektiven Theorien einfließen (vgl. z. B. Seifried 2009). Auch der Ausdruck *Denkmuster von Lehrkräften* wurde in einer Arbeit zu Lehrerkognitionen als Herausforderung für die Unterrichtsentwicklung genutzt. Zur Konkretisierung des Konzeptes nimmt die Autorin u. a. Bezug auf den sozialpsychologischen Einstellungsbegriff (vgl. Mammes 2008).

Wie die vorangegangenen Abschnitte verdeutlichen, existieren unterschiedliche Begrifflichkeiten, die darauf zielen, den gleichen Gegenstand – d. h. die kognitiven Strukturen einer Person – zu beschreiben; die jedoch bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, der forschungsmethodischen Herangehensweise und des Forschungsschwerpunktes deutlich variieren können. Es ließen sich demnach für die Verwendung des jeweiligen Begriffs ganz unterschiedliche Argumente finden. Im Kontext dieser Arbeit fiel die Wahl auf das sozialpsychologische Konstrukt *Einstellungen*, das sich besonders eignet, Kognitionen von Lehrkräften zu schulentwicklungsrelevanten Bereichen zu beschreiben. Diese Entscheidung soll im Folgenden – auch in Abgrenzung zu den vorab genannten Konzepten – begründet werden.

Diese Arbeit entfernt sich von dem Konzept der *subjektiven Theorien*, da sie nicht direkt zu beobachten sind und in den meisten Fällen mittels qualitativer Forschungszugänge erfasst werden, wie beispielsweise durch das Forschungsprogramm von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988; 1998). Kognitive Strukturen von Lehrpersonen zu relevanten Bereichen der

Schulentwicklung werden in dieser Arbeit jedoch direkt gemessen und mittels einer Fragebogenerhebung erfasst; dies ist ein Argument für die Eignung des Konzeptes *Einstellungen*, bei dessen Erfassung sich quantitative Methoden bewährt haben (vgl. Kapitel 5.1.3).

Auch im Zusammenhang mit dem Konzept der *teacher beliefs* bzw. *Überzeugungen* haben sich quantitative Methoden etabliert. Diese wurden jedoch insbesondere im Kontext der fachbezogenen Betrachtung von Lehrerüberzeugungen eingesetzt (vgl. Heckt/Jürgens 2005; Köller 2010). In der Überzeugungsforschung dominiert insgesamt, unabhängig von der jeweiligen methodischen Herangehensweise, der Gegenstand der epistemologischen Überzeugungen. Darüber hinaus können personenbezogenen Überzeugungen, z. B. zur beruflichen Rolle und zur Selbstwirksamkeit, und kontextbezogene Überzeugungen, z. B. zu Zielen, Aufgaben und Funktionen der Schule sowie zum Stellenwert von Kindheit und Jugend, Bildung, Schule und Lehrerberuf in der Gesellschaft erfasst werden (vgl. Reusser et al. 2011, S. 486-487). Aufgrund der spezifischen Inhalte der Überzeugungsforschung wurde – trotz der Möglichkeit, diese empirisch-quantitativ zu erfassen – das sozialpsychologisch geprägte Konstrukt der *Einstellungen* bevorzugt, da dieses sich auf ganz unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen lässt. Eine besonders große inhaltliche Schnittmenge lässt sich zwischen den Begriffen *Berufsauffassungen* bzw. *berufliches Selbstverständnis* und *Einstellungen* ausmachen. Auch wenn Berufsauffassungen bzw. das berufliche Selbstverständnis bereits im Zusammenhang mit schulentwicklungsrelevanten Bereichen thematisiert wurden (vgl. Esslinger 2002a), wird dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet, da er ungenau definiert ist und Facetten des sozialpsychologischen Einstellungskonzeptes nutzt. Zudem führte seine Verbreitung im Zusammenhang mit biografischen Studien zu der Entscheidung, diesen Begriff nicht zu gebrauchen, da biografische Aspekte in dieser Arbeit eine marginale Rolle spielen. Demnach wird im Folgenden von *schulentwicklungsrelevanten Einstellungen* gesprochen.

Zunächst soll der sozialpsychologische Einstellungsbegriff definiert werden, um anschließend die Gegenstandsbereiche, auf die sich die Einstellungen beziehen, und ihre Relevanz für die Schulentwicklung aufzuzeigen.

5.1.1 Definition des Einstellungsbegriffs

Das Einstellungskonzept gehört seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu den dominanten Konzepten der Sozialpsychologie, denn „[w]ie kaum ein anderes schien dieses Konzept sich dazu zu eignen, das Ineinanderverwobensein von Individuum und sozialer Umwelt zu erfassen, indem es zwar am Individuum festgemacht ist, dieses aber gerade nicht als isoliertes Wesen begreift, sondern es zu sozial definierten Objekten in Beziehung setzt [...]“ (Meinefeld 1999, S. 120). Eine Einstellung lässt sich demnach als Ergebnis eines sozialen Prozesses verstehen, in dem Menschen ihre Umwelt bewerten. Menschen haben die Tendenz, einem Objekt mit Zustimmung oder Ablehnung zu begegnen (vgl. Wänke et al. 2011, S. 212). Diese grundsätzliche Vorstellung spiegelt sich in einer auch heute geläufigen Definition von Eagly und Chaiken wider, nach der „[e]ine Einstellung [...] eine psychische Tendenz [ist], die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet“ (Eagly/Chaiken 1998, S. 269 zit. n. Bohner 2002). Nach Bohner kann ein Einstellungsgegenstand alles sein, was eine Person wahrnimmt oder sich vorstellt. Entsprechend ist der Einstellungsgegenstand konkret oder abstrakt und es kann sich um unbelebte Gegenstände, Personen oder Gruppen handeln. Überträgt man dieses erste Verständnis von Einstellungen auf schulentwicklungsrelevante Bereiche, so können die Einstellungsgegenstän-

de Kooperation, gemeinsame Zielsetzungen, Autonomie der Lehrperson und Parität im Kollegium durch die Lehrpersonen mit einem Grad von Zustimmung oder Ablehnung bewertet werden. Diese Einstellungsgegenstände befinden sich tendenziell auf einer abstrakten Ebene und beinhalten soziale Aspekte des Lehrerhandelns.

In der aktuellen Einstellungsforschung werden zwei verschiedene Ansätze zur Definition von Einstellungen unterschieden (vgl. Christen et al. 2001, S. 2-3; Meinefeld 1999, S. 121): Einstellungen werden zum einen als ein mehrdimensionales System verstanden, in dem Einstellungen kognitiv, affektiv und verhaltensbezogen basiert sein können und entsprechend als Kombination von drei konzeptuell unterscheidbaren Reaktionen auf ein Objekt zu verstehen sind. Zum anderen gibt es Ansätze zum Einstellungskonzept, die dieses als eindimensionales System verstehen und insbesondere der affektiven Komponente eine große Bedeutung zuschreiben. Empirische Befunde stützen sowohl das eindimensionale als auch das mehrdimensionale Modell der Einstellung, sodass unklar bleibt, welches Modell bessere Aussagen zulässt (vgl. Christen et al. 2001, S. 3). Bei einer Analyse von Artikeln zum Einstellungskonzept in Handbüchern der Sozialpsychologie wird jedoch deutlich, dass Einstellungen vielfach über einen mehrdimensionalen Zugang definiert werden (vgl. u. a. Aronson et al. 2008; Bohner 2002; Wänke et al. 2011). Daher wird dieser Zugang als Grundlage für das Verständnis von Einstellungen in der vorliegenden Arbeit gewählt und im Folgenden näher erläutert:

Das Dreikomponentenmodell der Einstellung unterteilt die Erfahrungen, die zu bestimmten Einstellungen führen, als auch deren Ausdrucksformen in drei Komponenten: Kognition, Affekt und Verhalten. So wird eine Einstellung als Produkt aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen aufgefasst und kann sich als eine Reaktion bezüglich dieser Komponenten manifestieren (vgl. Abbildung 5-2).

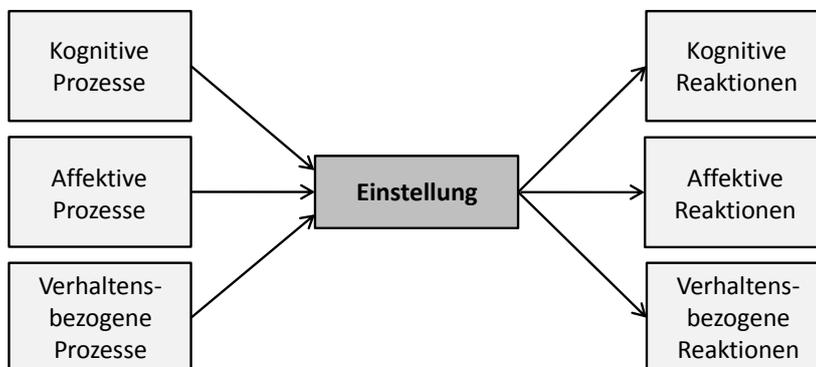


Abbildung 5-2: Ein Dreikomponentenmodell der Einstellung. Quelle: Bohner 2002, S. 268.

Kognitiv basierte Einstellungen beruhen auf relevanten Fakten, beispielweise empirischen Ergebnissen zum Nutzen von Schulentwicklung oder dem Wissen der Lehrperson über die Bedeutung des Schulleitungsverhaltens für die Weiterentwicklung einer Schule. Affektiv basierte Einstellungen entstehen auf der Grundlage von Emotionen und Wertvorstellungen und weniger auf der von Fakten. So können Lehrpersonen beispielsweise eine positive Einstellung zur Schulentwicklung besitzen, auch wenn diese Arbeit sie faktisch zeitlich stark belastet. Diese Einstellung kann sich dadurch bilden, dass im Wertesystem der entsprechenden Person die Bedeutung der Weiterentwicklung der Schule und der eigenen Arbeit fest verankert ist oder diese Tätigkeit zu positiv besetzten Emotionen führt. Schließlich können Einstellungen auch auf den Erinnerungen an das eigene Verhalten basieren oder durch gegenwärtiges Verhalten geprägt sein. So kann beispielsweise eine positive Einstellung zur Kooperation von Lehrpersonen darauf beruhen, dass sie rückblickend oder gegenwärtig ein kooperatives Ver-

halten bei sich selbst feststellen und daraus schließen, dass bei ihnen eine positive Einstellung zur Kooperation vorliegt. Die Erklärung verhaltensbezogener Prozesse beruht auf Bems (1972) Selbstwahrnehmungstheorie, nach der Menschen unter bestimmten Umständen nicht wissen, was sie empfinden, bevor sie sehen, wie sie sich in einer gegebenen Situation verhalten (vgl. Aronson et al. 2008, S. 194-198).

Unabhängig davon, auf welcher dieser drei Komponenten eine Einstellung basiert, kann diese wiederum zu kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Reaktionen führen (vgl. Abbildung 5-2). Die kognitive Komponente besteht aus Meinungen über das Einstellungsobjekt; die affektive Komponente beinhaltet Emotionen, die vom Einstellungsobjekt ausgelöst werden, und die Verhaltenskomponente schließt Verhaltensabsichten und konkrete Handlungen ein, die auf das Einstellungsobjekt zielen (vgl. Bohner 2002, S. 267-268). Demzufolge kann eine positive Einstellung gegenüber einem schulentwicklungsrelevanten Bereich, z. B. Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium, zu einer kognitiven Reaktion, einer affektiven Reaktion oder einer verhaltensbezogenen Reaktion führen. Eine kognitive Reaktion könnte beispielsweise die positive Meinung oder Überzeugung der Lehrperson sein, dass Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen wichtig für die Schulentwicklung sind. Daher löst das Einstellungsobjekt im affektiven Bereich eine positive Emotion aus und kann hinsichtlich der verhaltensbezogenen Komponente dazu führen, dass die entsprechende Lehrperson Gelegenheiten nutzt, um zu kooperieren und sich aktiv an der Bildung gemeinsamer Zielsetzungen in der Schule zu beteiligen.

Die drei Komponenten der Einstellung stehen im Allgemeinen in einem engen Verhältnis zueinander. Es kann jedoch, insbesondere bei komplexen Einstellungsobjekten, zu einer Inkonsistenz der Komponenten Kognition, Affekt und Verhalten kommen. Christen, Vogt und Upmeier zu Belzen (2001) nehmen an, dass diese Inkonsistenzen auftreten, wenn Einstellungen als schulbezogenes Konstrukt verwendet würden, da verschiedene Variablen das Einstellungsobjekt *Schule und Unterricht* beeinflussen könnten. Auch bezogen auf schulentwicklungsrelevante Einstellungen lässt sich demnach vermuten, dass kognitive und affektive Reaktionen dieser Einstellungen vorliegen, die verhaltensbezogenen Reaktionen jedoch möglicherweise durch schulische Rahmenbedingungen gehindert werden können. Diese Tatsache spricht für eine eindimensionale bzw. zweidimensionale Betrachtung von Einstellungen, durch die ausschließlich affektive bzw. affektive und kognitive Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Wiswede 2004, S. 112-113). Um jedoch alle möglichen Reaktionen auf eine Einstellung theoretisch zu berücksichtigen, wurde, insbesondere in empirischen Studien der Schulforschung, z. B. bei der Messung von Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Schule und Sachunterricht (vgl. Christen et al. 2001, S. 4) oder von berufsbezogenen Einstellungen von Oberstufenlehrern (vgl. Wettstein 1982, S. 33-34), das Dreikomponentenmodell der Einstellung zugrunde gelegt. Da im Zusammenhang mit schulentwicklungsrelevanten Einstellungen handlungsleitende Aspekte eine bedeutende Rolle spielen und empirisch in den Blick genommen werden sollen (vgl. Kapitel 6), wurde auch hier der weiter angelegte Zugang gewählt.

5.1.2 Merkmale und Funktionen von Einstellungen

Einstellungen haben den Status eines hypothetischen Konstrukts, da sie nicht direkt zu beobachten sind, sondern aus beobachtbaren Reaktionen erschlossen werden. Diese Reaktionen können sich in den Überzeugungen und Meinungen, in den Emotionen und im Verhalten einer Person zeigen (vgl. Abbildung 5-2). Einstellungen sind zudem immer auf inhaltliche Objekte bezogen und haben eine bestimmte Richtung, d. h. sie beinhalten positive oder negative Stellungnahmen zu einem bestimmten Gegenstand. Einstellungen entstehen aufgrund von sozialen Erfahrungen und werden im Verlauf der individuellen Entwicklung erworben und können somit auch geändert werden (vgl. Merz 1981, S. 42-43). In neueren Publikationen wird jedoch auch eine genetische Komponente von Einstellungen diskutiert, die durch den Vergleich der Einstellungen von getrennt aufwachsenden eineiigen Zwillingen belegt wurde. Als Erklärungsansatz dieser genetischen Komponente der Einstellung gilt zudem ein festgestellter empirischer Zusammenhang einiger Einstellungen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen. Es wird jedoch angenommen, dass trotz des Vorliegens einer genetischen Komponente die Erfahrung eines Menschen bei der Einstellungsbildung und -änderung eine größere Rolle spielt (vgl. Aronson et al. 2008, S. 194). Zudem werden Einstellungsänderungen durch soziale Aspekte beeinflusst, wie z. B. durch soziales Verhalten oder soziale Überzeugungen und Werte. Einstellungen sind jedoch nicht nur erfahrungsabhängig, sondern auch erfahrungsbildend. Sie beeinflussen, wie ein Objekt wahrgenommen, interpretiert, beurteilt und erlebt wird und wie man sich dem Objekt gegenüber verhält (vgl. Merz 1981, S. 43).

Eine zentrale Fragestellung der Einstellungsforschung ist die des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten. Untersuchungen zu dieser Frage erbrachten recht unterschiedliche Befunde (vgl. Aronson et al. 2008, S. 214 ff.; Bohner 2002, S. 300 ff.; Wänke et al. 2011, S. 225 ff.). Das führte dazu, dass die Verhaltenskomponente des Dreikomponentenmodells der Einstellung (vgl. Kapitel 5.1.1) zeitweise kritisch hinterfragt wurde. Bohner führt jedoch aus, dass unter bestimmten Umständen die Einstellung eines Menschen sein Verhalten ziemlich zuverlässig voraussagen könne: Dabei sollten die Maße, mit denen die Einstellung und das Verhalten erfasst werden, übereinstimmen. Eine sehr spezifische Handlung, wie beispielsweise die Kooperation einer Lehrperson bezüglich eines abgegrenzten Gegenstandes (z. B. Unterricht) könne demnach nicht durch eine globale Einstellung zur Lehrerkooperation im Allgemeinen vorausgesagt werden. Bohner erläutert, dass sich entsprechend die Korrelation von Einstellung und Verhalten erhöhen lasse, wenn mehrere Handlungen erfasst würden und ihre Aggregation mit einem globalen Einstellungsmaß in Verbindung gebracht würde (vgl. Bohner 2002, S. 301 ff.). Übertragen auf den Einstellungsgegenstand Lehrerkooperation lässt sich demnach die Hypothese formulieren, dass eine globale Einstellung zu diesem Gegenstand mit dem Aggregat von kooperativen Handlungen in unterschiedlicher Intensität und zu verschiedenen Themenfeldern korreliert.

Einstellungen erfüllen für den Einstellungsträger bestimmte Funktionen: Sie sind Richtschnur für sein Verhalten, dienen der Verfolgung bestimmter Ziele und Werte und der Befriedigung bestimmter Bedürfnisse. Im Allgemeinen wird zwischen einer Wissensfunktion, einer instrumentellen Funktion, einer Funktion für die soziale Identität und einer Funktion für die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls unterschieden (vgl. Bohner 2002, S. 269-270; Wänke et al. 2011, S. 213-214). Die Wissensfunktion wird von allen Einstellungen erfüllt. Einstellungen helfen dem Individuum, Gegenstände und Ereignisse seiner Umwelt einzuschätzen, ohne in jeder Situation oder bei jedem Antreffen eines neuen Gegenstandes neu herausfinden zu

müssen, wie es sich verhalten soll. Einstellungen unterstützen demnach die Informationsverarbeitung und geben Orientierung. Eine instrumentelle Funktion von Einstellungen liegt vor, wenn sie dazu dienen, wünschenswerte Ziele zu erreichen und unangenehme Ereignisse zu vermeiden. So kann beispielsweise die Einstellung einer sozialen Gruppe geteilt werden, damit soziale Integration erfahren wird und ein Ausschluss aus der Gruppe vermieden wird. Eine Funktion für die soziale Identität liegt vor, wenn die Einstellung dazu beiträgt, die soziale Identität zu definieren, indem sich eine Person über ihre Einstellungen identifiziert und sich, je nach Einstellungsausprägung, einer bestimmten Bezugsgruppe zuordnet. Als letzte Funktion von Einstellungen wird die Funktion für die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls genannt: Eine Einstellung kann zum einen im Sinne eines Abwehrmechanismus funktionieren, indem sich die Person durch ihre Einstellung bewusst von negativen Gegenständen abgrenzt. Zum anderen kann eine Einstellung auch dazu beitragen, dass sich eine Person mit positiv besetzten Gegenständen identifiziert und hierdurch das eigene Selbstwertgefühl stärkt. Welche der genannten Funktionen eine Einstellung erfüllt und ob mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllt werden, ist individuell verschieden und hängt zum Teil von persönlichen Merkmalen des Einstellungsträgers ab (vgl. Bohner 2002, S. 269-270).

5.1.3 Messung von Einstellungen

Auch wenn die Einstellungsforschung auf der theoretischen Ebene keine gemeinsame Basis findet, so erreicht sie diese auf der methodischen Ebene (vgl. Meinefeld 1999, S. 121). In der Forschung zu Einstellungen überwiegen direkte Maße, d. h., Einstellungen werden von den Befragten bewusst abgerufen und berichtet. In der Regel werden standardisierte Verfahren angewendet, die auf einer numerischen Skala Zustimmung bzw. Ablehnung zu einer Aussage erfassen (vgl. Wänke et al. 2011, S. 215) und dadurch eine positive oder negative Einstellung zu einem Einstellungsobjekt abbilden. Hierfür haben sich sogenannte Likert-Skalen bewährt, die neben Guttman-Skalen und Kunin-Skalen in der Einstellungsmessung die weiteste Verbreitung gefunden haben (vgl. Porst 2009, S. 93).

Die von Likert (1932) entwickelte Methode beginnt mit der Sammlung einer großen Zahl von Items, die Aussagen darstellen, von denen angenommen wird, dass sie die interessierende Einstellung wiedergeben. Durch mehrstufige Antwortvorgaben wird die Ablehnung oder Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen durch den Befragten ausgedrückt und aufsummiert. Anschließend werden die Items der sogenannten Roh-Skala einer Itemanalyse unterzogen, um ungeeignete Items auszuschließen. Als ungeeignet gilt ein Item, das durch Personen mit sehr unterschiedlichen Einstellungen ähnlich beantwortet wird oder dessen Antworten von den Antworten auf andere Items derselben Skala abweichen. Die nach der Analyse verbleibenden Items bilden die endgültige Likert-Skala (vgl. Schnell et al. 2011, S. 181). Standardisierte Selbstberichte wie beispielsweise eine Befragung mittels Likert-Skala setzen immer ein gewisses Maß an Introspektion des Befragten voraus. Zudem kann soziale Erwünschtheit das Ergebnis der Befragung verzerren (vgl. Wänke et al. 2011, S. 215-216). Diesen Problemen wird in der Einstellungsforschung durch indirekte Messverfahren begegnet, die die Person nicht direkt zu ihrer Einstellung befragen, sondern die Reaktion auf einen Einstellungsgegenstand erfassen. Von dieser Reaktion wird angenommen, dass sie die Einstellung widerspiegelt. Ein Beispiel für ein indirektes Messverfahren in der Einstellungsforschung sind physiologische Messverfahren, die die Gesichtsmuskelaktivität erfassen, die eine zustimmende oder ablehnende Haltung zum Ausdruck bringt (vgl. Wänke et al. 2011, S. 216 ff.).

5.2 Gegenstandsbereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen

Schulentwicklungsrelevante Einstellungen beziehen sich nicht auf konkrete Handlungen der Schulentwicklung wie z. B. Schulprogrammarbeit oder externe Evaluation, sondern haben Bereiche zum Gegenstand, die als personenbezogene Voraussetzung für diese Handlungen der Schulentwicklung gelten. Als schulentwicklungsrelevant werden einerseits Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und andererseits Autonomie der Lehrperson und Parität des Kollegiums definiert, wobei angenommen wird, dass die beiden erstgenannten Bereiche sich begünstigend auf Schulentwicklung auswirken und die beiden letztgenannten Bereiche Schulentwicklung tendenziell behindern (vgl. u. a. Altrichter/Eder 2004; Steinert et al. 2006). Die Einstellungsobjekte *Lehrerkooperation* und *gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium* und *Autonomie der Lehrperson* und *Parität des Kollegiums*, vermittelt durch das Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie 1972), werden im Folgenden betrachtet. Zunächst werden jeweils die zentralen Aspekte der Einstellungsobjekte präsentiert, um anschließend unter Einbezug empirischer Ergebnisse ihre Relevanz für die Schulentwicklung darzustellen.

5.2.1 Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und ihre Relevanz für die Schulentwicklung

Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium

Das Thema Lehrerkooperation wurde in den vergangenen Jahren in der Schulforschung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Entsprechend vielfältig sind auch die theoretischen sowie empirischen Herangehensweisen an dieses Themenfeld (vgl. Fussangel 2008, S. 6). Der Begriff *Kooperation* bildet sich aus den lateinischen Begriffen *co* (zusammen) und *operare* (arbeiten) und bezeichnet im Allgemeinen eine Arbeitsform, in der mehrere Personen gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten. Im Bereich der Schulforschung lassen sich verschiedene Definitionen des Begriffs finden: Kullmann definiert Kooperation als „die konstruktive, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhende Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten zur Erreichung gemeinsamer Ziele“ (Kullmann 2009, S. 8). Dieses Verständnis von Kooperation bettet er in ein Verständnis der Organisation nach Mayntz (1963)²² ein und verdeutlicht vor diesem Hintergrund die Bedeutung gemeinsamer Zielsetzungen im Kollegium für kooperatives Handeln (vgl. Kullmann 2009, S. 5). Esslinger benennt Kooperation als einen schulentwicklungsrelevanten Bereich und versteht darunter „die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen [...], welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern“ und führt weiter aus, dass Kooperation „gemeinsame Zielperspektiven“ voraussetzt (Esslinger 2002a, S. 62). Den genannten Definitionen zur Lehrerkooperation ist gemeinsam, dass sie den Aspekt der gemeinsamen Zielsetzungen im Kollegium als Bedingung für Kooperation enthalten.

Neben diesen Definitionen zur Kooperation aus der Schulforschung, in denen sich bereits Aspekte eines Begriffsverständnisses aus der Arbeits- und Organisationspsychologie finden lassen, wurde zudem die organisationspsychologische Definition von Spieß (2004) zur Kooperation vollständig übernommen, um Lehrerkooperation zu beschreiben (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 206; Hanke et al. 2013, S. 14; Rathmer 2012, S. 24). Nach Spieß ist Kooperation „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist

²² Das Verständnis der Organisation nach Mayntz (1963) wird in Kapitel 3 dieser Arbeit dargestellt.

intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199). Diese Definition eigne sich laut Gräsel, Fußangel und Pröbstel für die Anwendung auf das schulische Arbeitsfeld, da sie eine gewisse Flexibilität besitze. Sie benenne keine bestimmten arbeitsorganisatorischen Voraussetzungen bzw. spezifischen Organisationsstrukturen für Kooperation, die aufgrund der zellularen Arbeitsorganisation in Schulen schwer zu übertragen seien. Die Definition beinhalte jedoch andere Bedingungen, die vorliegen müssten, damit Kooperation stattfinden könne: gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben, Vertrauen und Autonomie. Diese Bedingungen ließen sich auf den schulischen Kontext übertragen und könnten in Schulen in unterschiedlichen Ausprägungen vorliegen (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 206-207).

Um die Bedeutung von *gemeinsamen Zielen und Aufgaben* für die Kooperation darzulegen, verweisen Gräsel, Fußangel und Pröbstel auf die klassischen sozialpsychologischen Arbeiten von Deutsch (1949, 1962), die gemeinsame Ziele einer Arbeitsgruppe als zentrale Bedingungen für Kooperation herausstellen. Demnach verfolgen Individuen ihre Ziele aus Eigeninteresse und müssen eine positive Interpendenz ihrer Ziele mit den Zielen anderer feststellen, damit sie eine Zusammenarbeit als nützlich bewerten und sich darauf einlassen würden. „Die Zielerreichung eines Individuums muss die Zielerreichung der anderen unterstützen und umgekehrt“ (Gräsel et al. 2006, S. 207). In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, wie wichtig transparente und klar formulierte Ziele, die gemeinsam getragen werden, für eine effektive Kooperation sind (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 207). Ziele sollten aber nicht nur eine Identifikation des Individuums ermöglichen, sondern sollten auch handlungsnah formuliert werden, damit jede Lehrperson wisse, was sie durch ihr Handeln zur Zielerreichung beitragen könne (vgl. Fussangel 2008, S. 65). Des Weiteren nennt Spieß (2004) *Vertrauen* als wichtige Voraussetzung für Kooperation. Vertrauen beziehe sich auf die „Handlungen anderer, die sich der eigenen Kontrolle entziehen und die mit einem Risiko oder einer Bedrohung der eigenen Person einhergehen“ (Gräsel et al. 2006, S. 208). Vertrauen sei jedoch nicht nur ein individuelles Merkmal, sondern auch Merkmal der Organisation, das sich im Organisationsklima und der Organisationskultur zeige (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 208). Dritter Bestandteil der genannten Definition zur Kooperation ist die *Autonomie*, die jedem Gruppenmitglied bei der Kooperation zu einem gewissen Grad vorliegen sollte, um Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten zu ermöglichen. Gräsel, Fußangel und Pröbstel verweisen jedoch darauf, dass Autonomie in Bezug auf die Gruppenarbeit ein ambivalentes Merkmal sei; denn zu viel Autonomie jedes Einzelnen verhindere echte Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für ein gemeinsames Produkt und zu wenig Autonomie wirke sich einschränkend auf die Motivation aus (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 208).

Die genannten eher allgemein gehaltenen Definitionen zu Kooperation beziehen die sehr unterschiedlichen Gegenstände und Handlungen der Lehrerkooperation nicht mit ein. Demnach sollen sie im Folgenden erweitert werden. In Schulen gibt es verschiedene Anlässe und Zielsetzungen, die Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern erforderlich machen. So sind regelmäßige, institutionalisierte Kooperationsanlässe, z. B. durch Lehrerkonferenzen, gegeben, die mehrmals im Schuljahr verpflichtend und fester Bestandteil der Lehrarbeit sind (MSW NRW 2013; § 65 ff.). Sie bieten den Rahmen für einen Austausch der Lehrkräfte, der Schulleitung und ggf. weiterer Personengruppen und können, je nach Zielsetzung und Ablauf, auch eine aktive Mitgestaltung der Beteiligten erforderlich machen. Darüber hinaus können, insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeitsorganisation in Schulentwicklungsprozessen, Arbeits- und Steuergruppen an Schulen etabliert werden, die einen weiteren Anlass zur schul-

bezogenen Kooperation geben (vgl. dazu Kapitel 2.3). Wenn die Schulleitung an diesen Arbeitsgruppen beteiligt ist, spricht Rolff von *vertikaler Kooperation*, wenn die Hierarchieebene der Lehrpersonen innerhalb dieser Gruppen nicht verlassen wird, spricht er von *horizontaler Kooperation* (vgl. Rolff 1980, S. 113). Hierbei bezieht sich Kooperation auf die Weiterentwicklung der Schule als Ganzes. Kullmann betont vor diesem Hintergrund, dass Lehrerkooperation zugunsten der „individuellen pädagogischen Professionalität und/oder [des] Arbeitsplatzes Schule“ (Kullmann 2009, S. 9) durchgeführt werden könne. Neben Lehrerkooperation, die die Schule als Ganzes zum Gegenstand hat, kann sich Kooperation unter Lehrkräften auch auf den Unterricht beziehen. Traditionell bietet das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen wenig Kooperationsmöglichkeiten, jedoch existieren, gerade auch im Zusammenhang mit der Einführung inklusiver Unterrichtskonzepte, Formen des Teamteachings und der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung in Schulen. Kullmann erweitert in diesem Sinne seine eingangs genannte Definition, indem er unterrichtsbezogene Lehrerkooperation spezifiziert, die einen Bezug auf die didaktisch-pädagogische Vorbereitung, die Durchführung oder die Evaluation unterrichtlicher Handlungen aufweise (vgl. Kullmann 2009, S. 9-10). Eine Zusammenarbeit von Lehrkräften, die auf der Unterrichtsebene stattfindet und auf die Unterrichtsentwicklung zielt, wurde im Rahmen von Modellprojekten angestoßen, in denen Lehrpersonen in schulübergreifenden Lerngemeinschaften gemeinsam Fachunterricht vor- und nachbereiteten und so ihr eigenes Unterrichtshandeln weiterentwickelten (vgl. Gräsel/Parchmann 2004a, 2004b; Ostermeier 2004). Eine weitere kooperative Möglichkeit zur Unterrichtsentwicklung sind kollegiale Hospitationen. Sie stellen eine Sonderform des kooperativen Austausches über den eigenen Unterricht dar und dienen, neben der Qualitätsentwicklung des Unterrichts, der Entwicklung der eigenen Profession. In wechselseitigen Unterrichtsbesuchen werden kriteriengeleitete oder offene Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die zeitnah gemeinsam analysiert und reflektiert werden. Diese Form der Kooperation erfordert organisationale Rahmenbedingungen, die nur durch die Schulleitung eingeführt werden können, und sie bedarf eines hohen Maßes an Vertrauen unter den beteiligten Lehrpersonen (vgl. Buhren 2011, S. 87 ff.).

Die gegebenen Organisationsstrukturen an Schulen wurden im Zusammenhang mit Lehrerkooperation mehrfach thematisiert: So spricht Rolff mit Bezug auf die industriesoziologische Arbeit von Popitz et al. (1964) von einer *gefügeartigen Kooperation*, die auf der zellularen Struktur von Schulen beruhe, die die freie Beweglichkeit des Einzelnen weitgehend verhindere und eine feste Aufgabenzuschreibung vorsehe. Dementsprechend ergebe sich ein Nach- und Nebeneinander der gemeinsamen Aufgabenbewältigung. Hiervon grenzt Rolff die *teamartige Kooperation* ab, die durch veränderte Organisationsstrukturen ermöglicht werde, das Nebeneinander der Arbeit auflöse und dadurch intensive Kooperation ermögliche (vgl. Rolff 1980, S. 115 ff.). Im Zusammenhang mit Schulentwicklung sei dies eine erstrebenswerte Form der Zusammenarbeit, die jedoch verschiedene Veränderungen erfordere und aufwendig zu etablieren sei (vgl. Fussangel 2008, S. 9-10). Eine vergleichbare Zweiteilung liegt auch im Verständnis von Lehrerkooperation nach Esslinger (2002a) vor. Sie unterscheidet zwischen struktureller und integrativer Kooperation. *Strukturelle Kooperation* zielt darauf ab, die individuelle Arbeit zu optimieren, ohne die gegebene Organisationsstruktur zu verändern. Im Vergleich hierzu stehe die *integrative Kooperation*, die die Kooperationspartner verbinde, weil sie gemeinsam etwas geschafft haben und diesen Schaffensprozess und das jeweilige Arbeitsergebnis miteinander teilen (vgl. Esslinger 2002a, S. 73). Integrative Kooperation sei prozessorientiert und materialisiere sich laut Esslinger „dann in Form von Schulprogrammen, Schulprofilen und erzieherischen Leitvorstellungen“ (Esslinger 2002a, S. 82).

An den gezeigten Definitionen wird ersichtlich, dass Lehrerkooperation sich auf unterschiedliche Gegenstände beziehen kann und unterschiedliche Intensität besitzt. In der Literatur lassen sich verschieden Konzepte finden, um Kooperationsformen bezüglich ihrer Intensität zu kategorisieren. Diese Konzepte wurden entweder empirisch-induktiv oder theoretisch-deduktiv gewonnen. Bei einem empirisch-induktiven Vorgehen werden, z. B. aus der Befragung von Lehrpersonen zu der Häufigkeit der Ausübung verschiedener Kooperationspraktiken, Kategorien abgeleitet. Ein theoretisch-deduktives Verfahren nutzt hingegen beispielsweise sozialpsychologische Theorien, um den Kooperationsbegriff genauer zu definieren und Unterkategorien zu bilden, in die dann konkrete kooperative Handlungen eingeordnet werden können (vgl. Soltau 2011, S. 18).

Eine frühe Form der empirisch-induktiven Gruppierung von Lehrerkooperation wurde von Rolff (1980) erstellt. Neben der bereits beschriebenen Unterscheidung von *gefügeartiger* und *teamartiger Kooperation* differenziert er zwischen *technischer Kooperation* und *pädagogischer Kooperation*. Er versteht Lehrerkooperation als Problemlösungskompetenz, die sich in einer hierarchischen Stufenfolge entwickle (vgl. Rolff 1980, S. 118). Um festzustellen, wie stark der Kooperationsstand an einzelnen Schulen ausgeprägt ist, wurden standardisierte Gruppeninterviews mit den Schulleitungen, deren Stellvertretungen, Fach-, Stufen- und didaktischen Leitungen an Schulen verschiedener Schulformen durchgeführt. Die Items, die eingesetzt wurden, beschreiben konkrete kooperative Handlungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, wie beispielsweise „Materialien werden ausgetauscht“ und „Unterricht wird gemeinsam geplant und durch Hospitationen überprüft“ (Rolff 1980, S. 122). Diese Items wurden auf der Grundlage der gewonnenen Daten durch die Konstruktion einer Guttman-Skala hinsichtlich ihrer Schwierigkeit geordnet. Aufgrund des geringen Skalierbarkeitskoeffizienten wurde die Mehrdimensionalität der Skala getestet; dadurch wurden die Kooperationsdimensionen *technische Kooperation* und *pädagogische Kooperation* identifiziert (vgl. Rolff 1980, S. 122-123).

Die Skala *technische Kooperation* umfasst Maßnahmen, bei denen in erster Linie zeitökonomische und organisatorische Optimierungen von Unterrichtsplanung und -analyse im Vordergrund stehen. Mithilfe der Durchführung dieser Kooperationspraktiken können die Lehrpersonen in ihrem alltäglichen Handeln entlastet werden, beispielsweise indem Materialien und unterrichtsbezogene Inhalte ausgetauscht werden, Stoffpläne gemeinsam erstellt werden und Unterricht durch die Fachlehrer gemeinsam geplant wird. Die zweite Dimension, die Rolff als *pädagogische Kooperation* bezeichnet, beinhaltet Maßnahmen, die einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsinhalte und -verläufe haben. Dazu zählen z. B. fachübergreifende Unterrichtsplanung und -durchführung und Überprüfung des Unterrichts durch Hospitation (vgl. Rolff 1980, S. 123-124).

Das Stufenmodell zur Kooperation nach Rolff (1980) ist nicht ohne Kritik geblieben: „Die empirisch gefundene Unterscheidung in technische Kooperation und pädagogische Kooperation offenbart allerdings bei genauer Betrachtung einige Schwächen“ (Soltau 2011, S. 19). So weisen Steinert et al. in ihrem Artikel darauf hin, dass sich in Rolffs kriterienorientierter Skalierung der Kooperation aus einer theoretischen und empirischen Perspektive Ungenauigkeiten finden lassen. Diese bezögen sich auf die Anwendung eines deterministischen Modells wie der Guttman-Skala, weil dadurch „eine sequenzielle Invarianz der Problemlösekapazitäten“ (Steinert et al. 2006, S. 189) angenommen würde und empirische Abweichungen nur mit äußerem Zwang erklärt werden könnten. Auch Rolffs voraussetzungsvolle Annahme, dass Kooperationsstufen Entwicklungsstufen seien, sei von ihm nicht durch eine echte Längsschnitt-

studie untersucht worden (vgl. Steinert et al. 2006, S. 189). Soltau weist zudem darauf hin, dass die Unterscheidung in technische und pädagogische Kooperation auch auf der inhaltlichen Ebene Schwierigkeiten bereite, da in beiden Skalen inhaltlich ähnliche Aspekte der Kooperation enthalten seien (vgl. Soltau 2011, S. 19).

Die Forschergruppe um Steinert und Klieme grenzt sich von dem methodischen Vorgehen der dargestellten Stufenfolge nach Rolff (1980) ab, indem sie ein Niveaustufenmodell der Kooperation auf der Basis der probabilistischen Testtheorie erstellte (vgl. Steinert et al. 2006, S. 190). Als Datengrundlage hierfür dienten Antworten zu Fragen zum kooperativen Handeln im Kollegium von 6.996 Lehrkräften von 150 hessischen Sekundarschulen und 409 Lehrkräften von acht Gymnasien in Zürich. Die Schulebene diente als Analyseeinheit; dementsprechend wurden die Daten auf dieser Ebene aggregiert (vgl. Steinert et al. 2006, S. 192).

Die Analyse der insgesamt 20 Items, die sich auf kooperative Tätigkeiten beziehen, ergab vier Niveaustufen der Kooperation: Auf der untersten Niveaustufe, der *Differenzierung*, findet Kooperation innerhalb der vorgegebenen Funktionsteilung in Schulen statt und vollzieht sich hauptsächlich innerhalb der Fach- und Jahrgangsgrenzen. Das Zielkonzept hierbei ist global und die Arbeitsabläufe und Kommunikationsformen sind formal geregelt. Die Kooperation auf dieser Niveaustufe lässt sich als ein Mindestmaß für einen geordneten Schulbetrieb interpretieren und wird von 53 % der Kollegien erfüllt. Die zweite Niveaustufe schließt Kooperationsformen der ersten Stufe mit ein und zeichnet sich darüber hinaus durch umfassende Informationen über Arbeitsverteilung, Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse aus. Sie beinhaltet zudem Ansätze der Koordination von Ressourcen und Aufgaben und wird dementsprechend mit *Koordination* bezeichnet. Diese Niveaustufe wird von 22 % der Lehrerkollegien erreicht. Auf der dritten Niveaustufe, der Stufe der *Interaktion*, arbeiten Lehrerkollegien fach- und jahrgangsübergreifend zusammen und tauschen sich umfassend über Schule und Unterricht aus. Diese Kooperationsstufe umfasst auch Evaluationsaktivitäten, die für die Weiterentwicklung der Schulen genutzt werden. 13 % der Lehrerkollegien kooperieren auf dieser Niveaustufe. Die vierte Niveaustufe, als *Integration* bezeichnet, beinhaltet eine systematisch abgestimmte bereichsspezifische und -übergreifende Kooperation unter den Lehrkräften. Die Lehrkräfte nehmen im Unterrichtshandeln aufeinander Bezug, indem sie hospitieren und Unterricht und Hausaufgaben wechselseitig absprechen. Eine Lehrerkooperation auf dieser Stufe findet nur sehr selten, d. h. in 2 % der Kollegien der Stichprobe statt (vgl. Steinert et al. 2006, S. 196).

Ein heuristisches Modell, das durch einen theoretisch-deduktiven Zugang verschiedene Intensitätsstufen der unterrichtsbezogenen Lehrerkooperation unterscheidet, wurde von Little (1990) vorgelegt. Sie unterscheidet vier Formen der Kooperation, die sich im Grad der Autonomie, die die Kooperationspartner bei der Zusammenarbeit besitzen, unterscheiden: Geschichten erzählen und nach Ideen suchen (*storytelling and scanning for ideas*), Hilfe und Unterstützung geben (*aid and assistance*), Ideen, Material und Methoden teilen (*sharing*) und gemeinsame Arbeit (*joint work*) (vgl. Little 1990, S. 512 ff.).

Die erstgenannte Form der Kooperation, *storytelling and scanning for ideas*, ermöglicht den Lehrpersonen einen hohen Grad der Autonomie und Unabhängigkeit voneinander, denn sie stellt einen allgemeinen Erfahrungsaustausch dar, der informell, eher beiläufig und unstrukturiert stattfindet. So erfährt die Lehrperson auf eine eher indirekte Art etwas über die Arbeitsweise des Kooperationspartners und die eigene Arbeit wird nicht zwangsläufig tangiert (vgl. Little 1990, S. 513-515). Die nächste Form, die als *aid and assistance* bezeichnet wird, umfasst

gegenseitige Hilfe und Unterstützung, die aber, wie Little betont, nur gegeben werde, wenn sie durch die Lehrpersonen explizit angefordert werde. In diesem Zusammenhang werden zwei, die Kooperation begrenzende Aspekte diskutiert: Einerseits befürchteten Lehrkräfte, dass die Bitte um Unterstützung und Hilfe als Eingestehen eines Mangels der eigenen Kompetenz wahrgenommen werden könne. Andererseits merkt Little an, dass Lehrpersonen auch im Fall der erwünschten Unterstützung darauf bedacht seien, die Grenze zur unerwünschten Einmischung nicht zu überschreiten (vgl. Little 1990, S. 15-17). Die dritte Form der Kooperation stellt einen Austausch von Ideen, Materialien und Methoden dar, die bei Little als *sharing* bezeichnet wird. Durch diese Kooperationsform bekommen die Beteiligten einen Eindruck der Arbeitsweise des Kooperationspartners und die Arbeit erhält eine öffentliche Form. Die Gestaltung eines Austausches könne jedoch sehr unterschiedlich verlaufen und werde nach Little durch die Schulkultur beeinflusst (vgl. Little 1990, S. 518-519). Die intensivste Form der Kooperation stellt die gemeinsame Arbeit dar und wird als *joint work* bezeichnet. Sie ermöglicht den geringsten Grad der individuellen Autonomie und macht ein kollektives Autonomie-Konzept erforderlich, denn die Arbeit wird gemeinsam getragen und ist so für jede beteiligte Lehrperson öffentlich. Little gibt zu bedenken, dass die kooperierenden Lehrpersonen bei dieser Kooperationsform hochgradig voneinander abhängig seien, da Entscheidungen gemeinsam getroffen und getragen würden und die Lehrpersonen sich für die Förderung der Schülerinnen und Schüler gemeinsam verantwortlich fühlen würden (vgl. Little 1990, S. 519-520).

Eine weitere theoretisch-deduktiv abgeleitete Kategorisierung von Lehrerkooperation wurde von Gräsel, Fußangel und Pröbstel vorgelegt (vgl. Gräsel et al. 2006). Sie basiert auf dem bereits dargestellten Kooperationsverständnis nach Spieß (2004) und nimmt Bezug auf die Klassifikation von Little (1990). Als Kategorie zur Bildung der Kooperationsformen wird jedoch nicht, wie bei Little (1990), ausschließlich der Aspekt der Autonomie genutzt, sondern es werden zudem – und kongruent zu der Definition von Spieß (2004) – die Kernbedingungen gemeinsame Aufgaben bzw. Ziele und Vertrauen als Differenzierungsmerkmale herangezogen (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209).

Die Autoren unterscheiden drei Formen der Lehrerkooperation: *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Konstruktion*: *Austausch* liegt immer dann vor, wenn Lehrpersonen „sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten [...] informieren und [sich] mit Material [...] versorgen“ (Gräsel et al. 2006, S. 209). Nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel erfordere die Kooperationsform *Austausch* – bezogen auf die Kernbedingungen von Kooperation – keine Zielinterdependenz; auch die Autonomie der einzelnen Lehrperson sei nur geringfügig eingeschränkt, da Austausch mit einer weitgehend unabhängigen Arbeit der Individuen einhergehe. Hinsichtlich der dritten Kernbedingung einer Kooperation, des Vertrauens, sei jedoch ein Mindestmaß erforderlich, denn die Lehrkräfte müssten sich darauf verlassen können, dass ihre Informationssuche nicht als Inkompetenz gewertet werde und die angebotene Unterstützung nicht einseitig bleibe (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209-210). Gräsel, Fußangel und Pröbstel bezeichnen Austausch als „low cost“-Form der Kooperation [...] also eine Form der Kooperation mit relativ wenig erlebten negativen Konsequenzen (zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes usw.)“ (Gräsel et al. 2006, S. 210).

Als zweite Form der Kooperation nennen sie die *arbeitsteilige Kooperation*, die insbesondere der Effizienzsteigerung dient. Bei dieser kooperativen Handlung wird eine Aufgabe in verschiedene Teilaufgaben untergliedert, unter den Kooperationspartnern verteilt und dann in Einzelarbeit erledigt. Der kooperative Aspekt dieser Form besteht darin, „sich über eine präzise

Zielstellung sowie eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung zu verständigen, in der die Neigung und die Kompetenzen der Mitglieder berücksichtigt werden“ (Gräsel et al. 2006, S. 210). Die Autoren legen hinsichtlich der Kernbedingungen für Kooperation nach Spieß (2004) dar, dass im Gegensatz zur Kooperationsform Austausch bei der arbeitsteiligen Kooperation ein klares gemeinsames Ziel erforderlich sei. Damit gehe einher, dass die Autonomie der Kooperationspartner zwar bei der Ausführung der Aufgabe bestehe, das Ziel und das Ergebnis aber mit den Partnern abgestimmt werden müssten. Das gemeinsame Arbeitsziel und die größere Abhängigkeit der einzelnen Beteiligten voneinander bedeuteten zudem, dass sich die Mitglieder aufeinander verlassen müssten und somit ein höherer Grad des Vertrauens erforderlich sei als bei der Kooperationsform *Austausch* (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 210).

Als dritte Kooperationsform nennen Gräsel, Fußangel und Pröbstel die *Kokonstruktion* und definieren sie wie folgt: „Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 210). Im Unterschied zur arbeitsteiligen Kooperation findet hierbei über den gesamten Kooperationszeitraum gemeinsame Arbeit statt. Die Zielstellung der Kooperation bezieht sich demnach nicht nur auf das Produkt, sondern auch auf den Prozess der Kooperation. Gräsel, Fußangel und Pröbstel führen aus, dass im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Formen die Autonomie des Einzelnen deutlich stärker eingeschränkt sei. Es seien beispielsweise umfangreiche Absprachen hinsichtlich des Kooperationsziels und der Kooperationshandlung erforderlich. Diesbezüglich spiele auch das Vertrauen eine wichtige Rolle, denn eigene Vorschläge würden gegebenenfalls kritisiert und hinterfragt und Probleme bei der eigenen Arbeit müssten angesprochen werden. Demnach berge diese Kooperationsform die höchsten Risiken für soziale und aufgabenbezogene Konflikte (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 210-211). „Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als ‚high cost‘ bezeichnet werden“ (Gräsel et al. 2006, S. 211).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Unterscheidung zwischen den Kooperationsformen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion* in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Studien bewährt hat, die Lehrerkooperation sowie die Kooperation von Erziehern und Grundschullehrkräften auf der Individualebene betrachten (vgl. z. B. Fussangel 2008; Fussangel et al. 2010; Hanke et al. 2013; Pröbstel 2008; Rathmer et al. 2011; Soltau 2011; Soltau/Mienert 2009). Dieses Kooperationskonzept ist weiter angelegt als die Einteilung von Little (1990) und berücksichtigt gemäß der Definition von Spieß (2004) die Kernbedingungen von Lehrerkooperation Autonomie, gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben und Vertrauen. In Abgrenzung zu den empirisch-induktiv gewonnenen Niveaustufen der Kooperation der Forschergruppe um Steinert und Klieme (2006), die Kooperation auf der Schulebene untersuchten, eignet sich die Einteilung nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) zur Erfassung von kooperativen Tätigkeiten auf Lehrerebene. Aufgrund der theoretischen und methodischen Kritik an der empirisch-induktiven Gruppierung von Lehrerkooperation nach Rolff (1980) wird seine Einteilung nicht im empirischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen. Entsprechend der dargestellten Argumentation fiel die Wahl eines Kooperationskonzeptes für diese Arbeit auf den Ansatz von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) und auf die Definition von Lehrerkooperation nach Spieß (2004). Im hier vorliegenden Verständnis kann sich Lehrerkooperation in den verschiedenen Formen (*Austausch*, *Arbeitsteilung*, *Kokonstruktion*) auf unterschiedliche Gegenstände beziehen, wie z. B. den Unterricht oder die gesamte Schule.

Die Relevanz von Lehrerkooperation und gemeinsamen Zielsetzungen für die Schulentwicklung

Die Frage, warum Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium relevant für eine ganzheitliche Schulentwicklung sind, lässt sich sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive beantworten. Einigkeit besteht darüber, dass Zusammenarbeit von Lehrpersonen eine Voraussetzung für schulische Qualitätsentwicklung ist (vgl. Rahm 2010, S. 85). Zudem gibt es Hinweise dazu, dass das Vorliegen schulischer Kooperationsstrukturen als eine förderliche Bedingung für die Übernahme von Innovationen gesehen werden kann (vgl. Gräsel/Parchmann 2004c, S. 205 ff.). Auch Terhart sieht die Kommunikation und Kooperation in Lehrerkollegien als notwendige Voraussetzung für schulische Innovationen, Selbstreflexion und die Weiterentwicklung der Einzelschule: „Die Qualität einer Schule hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (vgl. Terhart 2001, S. 105). So kann Kooperation zu einem koordinierten und ganzheitlichen Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler beitragen und durch unterrichtsbezogene Kooperation kann die Professionalisierung der Lehrkräfte unterstützt werden (vgl. Fussangel/Gräsel 2010, S. 258). Im Kontext des Verständnisses der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008b) wird Kooperation als bedeutsamer Bestandteil des Lehrerhandels betrachtet, denn „[w]er als Lehrerin oder Lehrer seine Aufgabe optimal erfüllen will, kann dies [...] nicht mehr allein und in ausschließlicher Verantwortung den Behörden gegenüber tun. Lehrpersonen sind nun eingebunden in ein ‚Kollektiv‘, in ein Kollegium, das eine gemeinsame Verantwortung trägt“ (Fend 2008b, S. 147).

Kooperation und Teambildungsprozesse besitzen folglich in der Schulentwicklung – insbesondere bei der Organisationsentwicklung, aber auch bei der Personal- und Unterrichtsentwicklung – eine wichtige Funktion und gelten als Werkzeuge der Schulentwicklung. So werden beispielsweise Steuergruppen als eine Infrastruktur für Schulentwicklung etabliert und eine veränderte Arbeitsorganisation und veränderte Zeitstrukturen in Schulen zur Ermöglichung kooperativen Arbeitens und gemeinsamer Zielbildung diskutiert (vgl. Kapitel 2.3). Betrachtet man Forschungsbefunde zum Ausmaß der Lehrerkooperation, wird jedoch ersichtlich, dass eine Veränderung in Richtung mehr Lehrerkooperation an vielen Schulen noch nicht eingetreten ist: Fussangel berichtet davon, dass weitestgehend negativ stimmende Befunde zur Lehrerkooperation an Schulen vorlägen, die insgesamt verdeutlichen, dass eine nicht sehr stark ausgeprägte Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern mit überwiegend informellen Kontakten gängige Praxis in Lehrerkollegien sei (vgl. Fussangel 2008, S. 22). Darüber hinaus zeigen verschiedenen Autoren auf, dass umso weniger kooperiert werde, je mehr die Kooperation das konkrete Unterrichtsgeschehen betreffe, und dass die Formen der Lehrerkooperation umso intensiver würden, je mehr sie sich auf außerunterrichtliche Aspekte bezögen (vgl. z. B. Bauer/Kopka 1994; Prenzel et al. 2004; Ulich 1996). Zudem werden große Schulformunterschiede im Ausmaß der Kooperation in Lehrerkollegien deutlich (vgl. z. B. Helmke/Jäger 2002; Klieme et al. 2006). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung umso häufiger stattfindet, je niedriger der formale Bildungsgang einer Schule ist. Grundschullehrkräfte kooperieren am meisten. So geben beispielsweise die beteiligten Schulleitungen der IGLU-Studie an, dass gemeinsame Unterrichtsvorbereitung bei 28,3 % der deutschen Grundschullehrer stattfindet (vgl. Radisch/Steinert 2005, S. 175). Im Vergleich dazu ist das Ausmaß der Lehrerkooperation an Gymnasien deutlich geringer.

Die geringe Verbreitung der Lehrerkooperation an Schulen führt zu der Frage, ob Lehrpersonen grundsätzlich nicht die Bereitschaft besitzen zu kooperieren. Verschiedene Studien geben

Antworten auf diese Fragestellung. So zeigen Soltau und Mienert in einer Studie mit 243 Bremer Lehrkräften an öffentlichen Schulen, dass die befragten Lehrkräfte eher teamorientiert sind und positive Einstellungen zu konkreten Kooperationsformen besitzen. Trotz positiver Zusammenhänge zwischen der Gesamteinstellung und der Häufigkeit der Realisierung werden viele an sich positiv bewertete Kooperationsformen jedoch nur selten realisiert (vgl. Soltau/Mienert 2009, S. 221). Sie zeigen darüber hinaus, dass insbesondere weniger anspruchsvolle Kooperationsformen, die der Kategorie *Austausch* nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) zugeordnet werden können, deutlich mehr realisiert werden als komplexe Kooperationsformen der Kategorie *Konstruktion* (vgl. Soltau/Mienert 2009, S. 217).

Esslinger (2002a, 2002b) befragte 396 Realschullehrerinnen und -lehrer aus 22 Lehrerkollegien in Baden-Württemberg zu ihren Auffassungen zu schulentwicklungsrelevanten Bereichen. Diese umfassen neben *Planen, Innovieren, Evaluieren* und *Lernen im Lehrerberuf* auch den Bereich *Kooperieren im Lehrerberuf*. Die Befunde verdeutlichen, dass integrative Kooperation, die auf die Entwicklung gemeinsamer Lösungen abzielt, von 72 % der Lehrpersonen befürwortet wird, wobei integrative Kooperationsformen, die die Autonomie der Lehrperson im Unterricht nicht gefährden, stärkere Zustimmung finden. Dem gegenüber stehen etwa 25 % der Befragten, die in der Kooperation eine Einschränkung der beruflichen Autonomie sehen (vgl. Esslinger 2002a, S. 205). Kränkungen, Rechthaberei und Entwertung der eigenen Arbeit werden von 55 % der Lehrpersonen befürchtet und ca. 80 % der befragten Realschullehrerinnen und -lehrer sehen in der Thematisierung der Arbeitsqualität einen Tabubruch (vgl. Esslinger 2002b, S. 34).

Eine Studie von Fussangel (2008) zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen zur Kooperation, in der u. a. leitfadengestützte Interviews mit 39 Chemielehrkräften der Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen geführt wurden, bestätigt den Wunsch nach mehr Lehrerk Kooperation in Kollegien. Bis auf 20 % der Lehrpersonen, die angaben, sich nicht mehr Kooperation zu wünschen, scheint ein großer Teil der Lehrpersonen mit der Situation der geringen Kooperation an Schulen unzufrieden zu sein. Entsprechend äußert diese Personengruppe den Wunsch, vor allem in fachlicher Hinsicht sowie in Bezug auf eine gemeinsame Arbeitsplanung und -organisation verstärkt mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten (vgl. Fussangel 2008, S. 158-160).

Die Befunde der dargestellten Studien verdeutlichen, dass bei den meisten Lehrpersonen eine generelle Bereitschaft zur Kooperation vorhanden ist, die Kooperationsintensität an Schulen jedoch von dieser Einstellung deutlich abweicht. Daher werden als weitere Erklärungsansätze für die geringe Kooperation an Schulen die besonderen Merkmale schulischer Organisation, die mit loser Kopplung (vgl. Weick 1976) und zellulärer Struktur (vgl. Lortie 1975) beschrieben werden, in den Blick genommen und als erschwerende Faktoren eines kooperativen Handelns von Lehrpersonen diskutiert (vgl. dazu auch Kapitel 3). Hinweise dazu, dass veränderte strukturelle Bedingungen zu mehr Lehrerk Kooperation führen, gibt eine feldexperimentelle Fallstudie von Legters (1999) an einer großen High School in den Vereinigten Staaten. An dieser Schule wurden drei strukturelle Veränderungen eingeführt: die Aufteilung der Schule in kleinere Einheiten, die Bildung interdisziplinärer Lehrerteams, die eine Gruppe von Lernenden kontinuierlich gemeinsam unterrichten, und eine flexible Zeitplanung der Lehrerteams. Durch die Implementation dieser strukturellen Veränderungen erhöhte sich die Kooperation im Kollegium deutlich – möglicherweise jedoch auch, da diese Strukturen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern erforderlich machten. Lehrerk Kooperation ist demnach Bestandteil der

Organisationsentwicklung einer Schule und besitzt eine doppelte Funktion: Sie ist einerseits Resultat struktureller Veränderungen und andererseits Voraussetzung für deren Weiterentwicklung und Stärkung (vgl. Esslinger 2002a, S. 61).

Autoren verschiedener Publikationen zur Schulentwicklung verdeutlichen, dass Kooperation zu einer effektiveren Gestaltung von Schulentwicklung führe, da mehrperspektivische Lösungsvorschläge entwickelt und Aufgaben gemeinsam oder arbeitsteilig erfüllt werden könnten. Ohne Teambildungsprozesse könne keine ganzheitliche Schulentwicklung stattfinden, da die Lehrpersonen nur ihren individuellen Zielen nachgingen und Koordination von Entwicklungsprozessen zum Erreichen gemeinsam getragener Visionen und Ziele nicht stattfände (vgl. z. B. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996; Schley 1991; Schley 1998). Gemeinsamen Zielsetzungen im Kollegium wird demnach insgesamt ein hoher Stellenwert zugesprochen, wenn Schulen sich ganzheitlich entwickeln sollen. Sie sind beispielsweise Bestandteil eines Schulprogramms, welches die Grundlage der Schulentwicklung bildet. Ebenso geht Schulprogrammarbeit mit Kooperation einher, da nur durch die gemeinsame Arbeit am Schulprogramm übergreifende Ziele für die Schule ausgehandelt werden können. Darüber hinaus werden kollektive Visionen und Ziele im Zusammenhang mit Ansätzen des Organisationslernens als bedeutungsvoll erachtet, denn sie geben den Organisationsmitgliedern einen gemeinsamen Rahmen, auf den hingearbeitet werden könne (vgl. Rolff 1998, S. 317-319; Senge 1996, S. 11). Professionelle Kooperation, die durch einen Konsens im Kollegium, bezogen auf die Ziele der pädagogischen Arbeit, gekennzeichnet ist, wurden auch von der Schuleffektivitätsforschung als ein Merkmal effektiver Schulen identifiziert (zusammenfassend: Bos et al. 2010a, S. 64-65; vgl. Fend 1998; Scheerens/Bosker 1997). Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass in schulischen Organisationen, die nicht als bürokratische Systeme, sondern als selbstlernende Organisationen verstanden werden (vgl. dazu Kapitel 3), gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und Lehrerkooperation Relevanz erhalten.

Auch in verschiedenen Projekten zur Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalisierung wurde die Zusammenarbeit von Lehrpersonen als relevante Variable in den Blick genommen, so beispielsweise in Projekten zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts (vgl. Ostermeier 2004) und des Chemieunterrichts (Gräsel/Parchmann 2004a, 2004b), in einem Projekt aus Berlin und Brandenburg zur Einführung von Bildungsstandards im Fach Mathematik (vgl. Zeitler et al. 2009), einem Implementationsprojekt zum kollegialen Coaching (vgl. Kreis/Staub 2009) und einem Projekt zu kooperativ-selbstreflexiven Prozessen zwischen Lehrpersonen (Ehlert et al. 2009). Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde dieser Projekte den Trend, dass ein generelles Bedürfnis nach unterrichtsbezogener Kooperation in den Kollegien vorhanden ist, für ihre Umsetzung jedoch unterstützende Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen und sich insbesondere strukturelle Aspekte wie die zeitliche Gestaltung des Schulalltags hinderlich auf Kooperation auswirken können. Darüber hinaus zeigt sich die Kollegialität im Kollegium als bedeutungsvoll für gelingende Lehrerkooperation.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine Studie zur Förderung der Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen, bei der in den Jahren 2004 und 2005 Lehrkräfte von erweiterten Realschulen und Gesamtschulen an der Universität des Saarlandes fortgebildet wurden (vgl. Gräsel et al. 2007, S. 97). Im Rahmen einer Fragebogenerhebung wurden die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Schulen u. a. zu den Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit an der Schule, der Kooperation im Kollegium, der unterrichtsbezogenen Kooperation und dem Schulklima befragt. Eine hierarchische Ward-Clusteranalyse über diese Skalen ergab eine

Lösung mit vier Clustern, die „eine hohe Übereinstimmung zwischen den Rahmenbedingungen für die Kooperation und dem Ausmaß der Zusammenarbeit“ (Gräsel et al. 2007, S. 104) verdeutlicht. Zudem nehmen die Lehrkräfte, die angaben, kollegiumsbezogen zu kooperieren, das Schulklima positiv wahr (vgl. Gräsel et al. 2007, S. 101).

Zur Bedeutung von Kooperation für die Schulqualität liegen Befunde einer Studie von Halbheer und Kunz (2009) vor, die der Frage nachgingen, ob mehr Kooperation zu mehr Schulqualität führt. Hierzu wurden zwei Züricher Gymnasien mit mittlerem und hohem Kooperationsniveau verglichen. Für die Einteilung in die Kooperationsniveaus nutzten sie die Niveaustufen der Kooperation der Forschergruppen um Steinert und Klieme (vgl. Steinert et al. 2006), in deren Berechnung die hier untersuchte Stichprobe der Gymnasien in Zürich eingeflossen ist.²³ Zentrale Ergebnisse dieser Gegenüberstellung sind nach Halbheer und Kunz (2009) zum einen, dass die Lehrpersonen des Gymnasiums mit einem hohen Grad der Kooperation im Vergleich zu den Lehrpersonen des Gymnasiums mit einem geringeren Ausmaß der Kooperation häufiger ein positives Schulklima, eine zielgerichtete Schulleitung und einen starken Teamgeist wahrnehmen. Zum anderen wurde deutlich, dass die Lehrpersonen des Gymnasiums mit einem hohen Grad der Kooperation eine größere Innovationsbereitschaft zeigen, zur Selbstreflexion bereit sind und über eine größere Arbeitszufriedenheit verfügen als die Lehrpersonen des Gymnasiums mit einem geringeren Ausmaß der Kooperation (vgl. Halbheer/Kunz 2009, S. 66 ff.). Halbheer und Kunz geben jedoch zu bedenken, dass an Gymnasien mit einem hohen Grad der Kooperation eine Verbindlichkeit der Kooperation durch feste Kooperationsstrukturen hergestellt werde, wodurch die Gefahr eines „Drucks zur Kooperation“ (Halbheer/Kunz 2009, S. 77) bestehe.

Die Ergebnisse der dargestellten Studien lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass Kooperation in einem Zusammenhang mit dem Organisationsklima und mit der Bereitschaft von Lehrkräften steht, sich für Schulentwicklung einzusetzen. Es zeigt sich jedoch auch, dass eine die Kooperation begünstigende Organisationsentwicklung, die nicht im Konsens des Kollegiums geschieht, möglicherweise einen gegenteiligen Effekt haben kann. Aufgrund vorliegender theoretischer Konzepte zur Schulentwicklung und empirischer Befunde zum Thema kann generell angenommen werden, dass Zusammenarbeit von Lehrpersonen und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium relevant für die Schulentwicklung sind. Unklar bleibt jedoch, welche Wirkungsrichtung dieser Zusammenhang besitzt. Es lässt sich vermuten, dass Lehrerkooperation, gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und Schulentwicklung sich wechselseitig beeinflussen, was der genannten Doppelfunktion der Lehrerkooperation im Zusammenhang mit Schulentwicklung (vgl. Esslinger 2002a, S. 61) entspräche.

²³ Das Niveaustufenmodell der Kooperation von Steinert et al. (2006) wurde bereits im Zusammenhang mit der Definition von Kooperation dargestellt (vgl. Kapitel 5.2.1/1. Abschnitt).

5.2.2 Das Autonomie-Paritäts-Muster und seine Relevanz für die Schulentwicklung

Das Autonomie-Paritäts-Muster

Der Autonomie im Lehrerberuf und dem Autonomie-Paritäts-Muster wurde erstmalig ab den 1970er Jahren in der amerikanischen Schulforschung Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Zusammenhang wurde die enge Beziehung zwischen loser Kopplung in schulischen Organisationen und der Autonomie von Lehrpersonen in den Blick genommen und Chancen und Risiken der Lehrerautonomie wurden erforscht (vgl. Anderson 1991; Lortie 1972, 1975). In der jüngeren Zeit wurde das Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972) von verschiedenen Autoren in Arbeiten zur Schulentwicklung an Einzelschulen aufgegriffen, um einen Erklärungsansatz für Schwierigkeiten und Hindernisse des kooperativen Engagements von Lehrerinnen und Lehrern zu finden (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Basold 2010; Eder et al. 2011; Soltau et al. 2012).

Lortie stellt dar, dass Lehrpersonen in ihrer Berufsausübung über mehr Spielraum verfügen, als man aufgrund ihres Eingebundenseins in eine Organisation, die als „partiell bürokratisch“ (Lortie 1972, S. 40) bezeichnet werden könne, erwarten würde. Dieses Maß an zu beobachtender Autorität sei verwunderlich, da Lehrerinnen und Lehrer der Schulverwaltung und der Schulleitung unterstellt seien und das Gesetz sie nicht als freiberufliche Akademiker anerkenne (vgl. Lortie 1972, S. 41). Lortie stellt sich die Frage, „[w]oher die Lehrer also die Autorität [beziehen], die Beobachter in der Tat feststellen“ (Lortie 1972, S. 42). Als Antwort auf diese Frage nennt er die Schulorganisation, die durch eine spezifische Raumverteilung, einen „*self-contained classroom*“ (Lortie 1972, S. 42) gekennzeichnet sei. In diesen in sich geschlossenen Räumen, die mehr oder weniger durch permanente soziale Beziehungen geprägt würden, entziehe sich die Arbeit der Lehrperson der direkten Kontrolle. Die Lehrperson agiere als Alleinarbeiter und sie organisiere ihre Arbeit autonom. Demnach finde die Tätigkeit jeder einzelnen Lehrperson isoliert statt und es existierten wenige Überlappungen zwischen den Aufgaben. Lortie nennt eine Reihe von Normen, die ein Eindringen von außen in die Privatsphäre der Lehrperson verhindern und die die ökologische Trennung weiter zementieren würden:

„Erstens: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.

Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.

Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.

Da diese Normen offensichtlich als gegenseitige Verstärker wirken, kann man sie als ‚Verhaltensmuster‘ betrachten – ein Muster, das wir als ‚Autonomie- und Paritätsmuster‘ bezeichnen wollen. Es muß [sic] betont werden, daß [sic] dieses Muster formell nicht sanktioniert ist und mit Wahrscheinlichkeit in Krisensituationen zusammenbricht, in die Lehrer und Öffentlichkeit involviert sind. Unter normalen Verhältnissen jedoch gibt es ein ungefähres Bild der Beziehungen, um die sich die Lehrer untereinander und zu den Verantwortlichen der Verwaltung bemühen“ (Lortie 1972, S. 42).

Altrichter und Eder fassen Lorties Ausführungen pointiert zusammen, indem sie anführen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster einerseits eine Haltung von Lehrpersonen beschreibe, ihr Handeln nach den oben genannten Sätzen zu organisieren, und andererseits aber auch ihre Erwartungen an die berufliche Umwelt beinhalte, diese Sätze als Normen zu respektieren (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 196). Sie definieren das Autonomie-Paritäts-Muster mit Bezug auf Schulentwicklung wie folgt:

„Das Autonomie-Paritäts-Muster (APM, Lortie 1972) beschreibt eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung des/r Lehrers/in falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe („Autonomie“) sowie dass alle Lehrer/innen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien („Parität“). Dieses Denkmuster bildet ein Hindernis für die Schulentwicklung, die auf kooperatives Arbeiten aufbaut“ (Altrichter/Eder 2004, S. 195).

Das Autonomie-Paritäts-Muster sei einerseits Resultat einer „endemischen Unsicherheit“ (Altrichter/Eder 2004, S. 197) im Lehrerberuf, die durch eine Unklarheit der Ziele, einem Zweifel an der Wirksamkeit von Methoden, einem Mangel professioneller Normen, der eingeschränkten Möglichkeit, Ergebnisse des eigenen Handelns zuverlässig zu erfassen, und einer wahrgenommenen Willkürlichkeit externer Kontrolle geprägt sei. Andererseits werde es, entsprechend Lorties (1972) Ausführungen, durch die spezifische Struktur in Schulen geprägt. Altrichter und Eder bezeichnen das Autonomie-Paritäts-Muster als „Produkt der Lehrersozialisation“ (Altrichter/Eder 2004, S. 198), das eine Wirkung auf den Lehrerberuf besitze. Es sei daher anzunehmen, dass das Vorherrschen des Autonomie-Paritäts-Musters Auswirkungen auf die Professionalitätsentwicklung der einzelnen Lehrperson, der Lehrerschaft insgesamt sowie auf die innere Verfassung der Schule habe (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 198). Die Autoren sprechen von folgenden Auswirkungen, die zu erwarten seien:

- (1) Die isolierte Ausübung der Unterrichtstätigkeit verhindere kollegialen Austausch und mache unmittelbare Rückmeldungen über die Qualität der einzelnen Lehrperson unmöglich; ihre berufliche Entwicklung sei folglich weitgehend Ergebnis selbstkontrollierter Lernprozesse.
- (2) Das Autonomie-Paritäts-Muster verhindere die Entwicklung gemeinsamer Standards innerhalb einer Profession, weil derartige Festlegungen als Einmischung in die Autonomie der einzelnen Lehrperson interpretierbar seien.
- (3) Die einzelne Schule besitze nur geringe Möglichkeiten, auf die einzelnen Lehrpersonen durch Führung, Kontrolle und Rückmeldung einzuwirken; organisatorische Realität sei vielmehr, dass Lehrpersonen versuchen würden, ihre Anwesenheit an der Schule auf die Echtzeit des eigenen Unterrichts zu beschränken und sich allen weiteren Anforderungen weitgehend entzögen (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 198).

Eder, Dämon und Hörl befassen sich tiefgehend mit den Entstehungsbedingungen des Autonomie-Paritäts-Musters. Sie ergänzen die Hypothesen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster erstens ein berufsstrukturelles Merkmal sei (vgl. Lortie 1972) und es zweitens eine berufliche Bewältigungsstrategie endemischer Unsicherheit im Lehrerberuf darstelle (vgl. Altrichter/Eder 2004) um die Hypothese, dass das Autonomie-Paritäts-Muster als ein Ergebnis der vorberuflichen Sozialisation von Lehramtsstudierenden angesehen werden könne (vgl. Eder et al. 2011, S. 202-203). Diese Hypothese prüften sie mittels einer Fragebogenerhebung mit 1.113 Studienanfänger aus Lehramtsstudienrichtungen verschiedener Gymnasialfächer, der sie eine Vergleichsstichprobe von 537 praktizierenden Lehrpersonen entgegensetzten (vgl. Eder et al. 2011, S. 204-205). Durch die Befunde der Studie kann die Annahme bestätigt werden, dass das Autonomie-Paritäts-Muster bereits bei Studierenden als Denkmuster vorhanden ist. Hinweise zu der Vergleichbarkeit der Personengruppen ergeben sich zum einen aus der Übereinstimmung der faktoriellen Struktur der Messverfahren sowie den weitgehend vergleichbaren Ergebnissen der Clusteranalysen. Zum anderen zeigen die Befunde Zusammenhänge zwischen wichtigen personalen Merkmalen für den Lehrerberuf und der Präferenz für das Autonomie-Paritäts-Muster. Diese verweisen nach den Autoren darauf, dass „das APM als die vorsorgliche

Reklamierung eines abgegrenzten Berufsraumes durch die im weitesten Sinne leistungsschwächeren und weniger gut geeigneten Aspirant/innen auf den Lehrerberuf verstanden werden [kann], in dem die eigenen Schwächen und Defizite verborgen bleiben können“ (Eder et al. 2011, S. 215). Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass eine Präferenz für das Autonomie-Paritäts-Muster häufiger dann auftritt, wenn zumindest ein Elternteil des Befragten selbst den Lehrerberuf ausübt. Dies führt die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass das Autonomie-Paritäts-Muster bereits vorberuflich erlernt wird (vgl. Eder et al. 2011, S. 214-215). Aufgrund dieser Ergebnisse kann vermutet werden, dass die Sozialisation der Lehrperson und Entwicklung des Autonomie-Paritäts-Musters bereits vor der praktischen Ausübung des Berufs beginnt, sich jedoch im schulischen Kontext fortsetzt und durch strukturelle Bedingungen verfestigt wird.

Bislang wurden nur wenige Versuche unternommen, das Autonomie-Paritäts-Muster empirisch abzusichern. Einige empirische Studien konnten das Muster zwar rekonstruieren, aber seine generelle Verbreitung, die aufgrund der Literatur – insbesondere des Aufsatzes von Lortie (1972) – zu vermuten wäre, konnte nicht nachgewiesen werden. So entwickelten Altrichter und Eder (2004) ein Instrument zur Messung der Dimensionen *Autonomie*, *Parität* und *Ablehnung von Kooperation* und identifizierten mittels Clusteranalyse eine Personengruppe, die auf den genannten Dimensionen hohe Werte aufweist und deren Einstellung als *Autonomie-Paritäts-Muster* beschrieben werden kann. Diesem Cluster können jedoch lediglich 35 % der 499 befragten Lehrpersonen zugeordnet werden. Weitere 35 % der Lehrpersonen werden einem Cluster zugeordnet, das Altrichter und Eder mit *Teamorientierung* betiteln. Diese Personengruppe verzichtet darauf, für sich Autonomie in der Klasse einzufordern und besitzt nicht die Einstellung, dass alle Lehrpersonen gleich behandelt werden sollten. Zudem strebt diese Gruppe Lehrerkooperation an. Das dritte Cluster umfasst die sogenannten *beruflichen Einzelkämpfer*, die für sich Autonomie reklamieren und Kooperation mit anderen ablehnen. Darüber hinaus treten sie jedoch für eine differenzierte Behandlung von Lehrpersonen ein, die den jeweiligen Kompetenzen und Leistungen entspricht. In dieser Gruppe befinden sich 30 % der Lehrpersonen der Stichprobe (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 208 ff.). Das Ergebnis der Clusteranalyse verdeutlicht, dass das Autonomie-Paritäts-Muster zwar vorhanden, aber kein kollegiumsübergreifendes Einstellungs- und Verhaltensmuster von Lehrpersonen der mittleren und höheren berufsbildenden Schulen ist.

Der Befund von Altrichter und Eder (2004) zur Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Musters an berufsbildenden Schulen wurde in einer Studie von Soltau, Berthe und Mienert aufgegriffen, die das Autonomie-Paritäts-Muster durch eine Befragung von 170 Hamburger Lehrkräften verschiedener Schulformen untersuchten (vgl. Soltau et al. 2012). Zielstellung der Untersuchung war es u. a. herauszufinden, wie verbreitet das Autonomie-Paritäts-Muster unter Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen ist und einen Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von Altrichter und Eder (2004) herzustellen. Eine Clusteranalyse mit einer Stichprobe von 152 Lehrpersonen ergab drei Cluster: Das erste Cluster beinhaltet 26 % der Lehrpersonen und entspricht inhaltlich dem von Altrichter und Eder (2004) identifizierten Cluster des Autonomie-Paritäts-Musters, d. h., die Lehrpersonen dieser Gruppe streben stark nach Autonomie und Parität und lehnen Kooperation mit ihren Kolleginnen und Kollegen ab. Das zweite Cluster umfasst 36 % der Lehrkräfte und zeichnet sich durch eine deutliche Bereitschaft zur Kooperation bei geringem Streben sowohl nach Autonomie als auch nach Parität aus. Dem dritten Cluster werden 38 % der Lehrerinnen und Lehrer der Stichprobe zugeordnet. Es unterscheidet sich hinsichtlich der Ausprägung der Parität vom zweiten Cluster: Diese Personengruppe

besitzt, ebenso wie die Personengruppe des Clusters 2, überdurchschnittliche Werte der Dimension *Kooperation* und unterdurchschnittliche Werte der Dimension *Autonomie*. Trotz grundsätzlicher Teamorientierung halten diese Lehrpersonen jedoch an dem Gleichheitsprinzip fest (vgl. Soltau et al. 2012, S. 96 ff.). Obwohl das Ergebnis dieser Clusteranalyse, insbesondere im dritten Cluster, Abweichungen zu dem Ergebnis der Studie von Altrichter und Eder (2004) zeigt, lässt sich eine Parallele feststellen: Das Autonomie-Paritäts-Muster scheint auch bei Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen kein allgemeingültiges und übergreifendes Einstellungs- und Verhaltensmuster zu sein.

Neben den beschriebenen größer angelegten Studien zum Autonomie-Paritäts-Muster existieren Befunde empirischer Studien, die das Autonomie-Paritäts-Muster zum Teil auch in Anlehnung an die ursprünglich von Altrichter und Eder entwickelten Skalen erfasst haben. So weisen beispielsweise die Ergebnisse von Seifried (2005), der in einem Projekt zur Unterrichtsplanung 240 Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen in Bayern befragte, darauf hin, „dass die Lehrpersonen sich mehrheitlich gegen die Annahme der Parität wenden und auch ein relativ hohes Maß an Kooperationsbereitschaft zeigen“ (Seifried 2005, S. 22). Soltau (2007) zeigte in einer Studie mit 244 Lehrpersonen an Bremer Schulen verschiedener Schulformen, dass Lehrpersonen eine erhebliche Bereitschaft zeigen, zugunsten der Kooperation auf Autonomie zu verzichten. „Ein Großteil der untersuchten Lehrkräfte zeigt eine ausgeprägte Teamorientierung und sehr positive Einstellungen zu unterschiedlichen Kooperationsformen“ (Soltau 2007, S. 85). Zudem wurden signifikante Geschlechterunterschiede festgestellt: Die Frauen der Stichprobe besitzen demnach eine höhere Teamorientierung als die Männer der Stichprobe (vgl. Soltau 2007, S. 83). Im Gegensatz zu diesen Befunden steht das Ergebnis einer empirischen Untersuchung von Studienanfängern im Lehramt von Rothland (2009), wonach bei der befragten Personengruppe ein Trend zu individualistischen Berufsauffassungen, insbesondere mit Blick auf die eigene Unterrichtstätigkeit, festzustellen ist.

Die Relevanz des Autonomie-Paritäts-Musters für die Schulentwicklung

Nachdem das Konstrukt des Autonomie-Paritäts-Musters in den 1970er Jahren primär in der Soziologie zur Beschreibung der Berufssituation von Lehrpersonen genutzt wurde, existieren heute – trotz der vorliegenden Befunde, die die Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Musters in Lehrerkollegien relativieren – verschiedene Publikationen, die dieses Muster als Erklärungsansatz für Innovationswiderstände in der Schulentwicklung heranziehen (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Altrichter et al. 2011; Basold 2010; Bülow-Schramm 2006; Eder et al. 2011; Feldhoff 2011; Haeffner 2012; Heinrich 2007; Kohler 2005; Soltau et al. 2012).

Die Chancen und Risiken pädagogischer Autonomie wurden bereits im Kontext der Ausführungen zum Autonomie-Paritäts-Muster im Lehrerberuf in den 1970er Jahren diskutiert. Anderson zeigt mit Bezug auf Deal und Celotti (1977) auf, dass die Autonomie von Lehrpersonen einige Vorteile besitzt: Erstens besäßen Lehrpersonen die Freiheit, von sich aus Programme und Methoden des Unterrichts zu ändern, um zeitgemäß zu unterrichten und flexibel auf die Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Zweitens bestehe eine Logik des Vertrauens in Schulen, die Autonomie ermögliche und erfordere. Vor diesem Hintergrund bestehe die Annahme, dass auch ohne direkte administrative Überwachung ein geordneter Unterrichtsbetrieb durchgeführt werden könne und somit werde die Schulaufsicht von der Pflicht zur ständigen Überwachung befreit. Drittens führe autonomes Handeln in Schulen zu einer Zeitersparnis, da gemeinsame Planung und Koordination entfalle, und diene demnach der pragmatischen

Aufgabenerledigung. Viertens sei ein weiterer Vorteil der Autonomie ihr persönlicher Nutzen. Die Freiheit des eigenen Handelns werde von den meisten geschätzt und sei daher attraktiv. Insbesondere die Rolle der Lehrperson als selbstständige Professionelle beinhalte ein autonomes berufliches Selbstverständnis (vgl. Anderson 1991, S. 122-123). Im weiteren Verlauf nennt Anderson jedoch auch einige Nachteile der Lehrerautonomie, wie die berufliche Isolation und geringe Anerkennung, mangelnde Rückmeldungen und einen Widerstand gegen Wandel (vgl. Anderson 1991, S. 123 ff.). Diese und weitere Nachteile der Lehrerautonomie werden in aktueller Literatur im Zusammenhang mit ganzheitlicher Schulentwicklung diskutiert; denn Schulentwicklung stehe nach Altrichter und Eder im direkten Konflikt mit dem Autonomie-Paritäts-Muster. Schulentwicklung sei nur umsetzbar, wenn Lehrpersonen bereit seien,

„einen Teil ihrer individuellen Autonomie zu Gunsten der ‚Autonomie der übergeordneten Handlungseinheit Schule‘ aufzugeben, über den Unterricht hinausgehende Aufgaben entsprechend ihrer individuellen Kompetenzen (und damit differentiell und das Paritätsverbot verletzend) zu übernehmen, und mit Kolleg/innen an der Weiterentwicklung der Schule und des eigenen Unterrichts zusammenzuarbeiten. Schließlich werden durch die – in diesem Kontext immer mehr forcierten – Evaluationsmaßnahmen Informationen erhoben, aufgrund derer die Gleichheit der Lehrenden in Frage gestellt und formell oder informell zwischen Lehrer/innen differenziert werden könnte“ (Altrichter/Eder 2004, S. 199).

Erfolgreiche Schulentwicklung stehe somit im Spannungsverhältnis zum Autonomie-Paritäts-Muster und setze die Auflösung dieses Einstellungsmusters voraus (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 199).

Verschiedene andere Arbeiten zur Etablierung einzelner Schulentwicklungsmaßnahmen unterstützen diese These: So merkt Kohler im Zusammenhang mit dem Umgang von Lehrkräften mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien an, dass das Autonomie-Paritäts-Muster ein potenzielles Problem und eine mögliche Innovationsbarriere darstelle. Weiter führt sie aus, dass vor dem Hintergrund dieses Musters Ziele und Erfolgskriterien für Schule von Lehrpersonen subjektiv festgelegt würden. Des Weiteren mache Evaluation die Überprüfung der Lernergebnisse und das Nachdenken über zu erreichende Standards zur öffentlichen Angelegenheit, was dem Gleichheitsprinzip unter Lehrerinnen und Lehrern widerspräche und daher keine Akzeptanz unter Lehrpersonen finden würde (vgl. Kohler 2005, S. 62). Auch Heinrich spricht im Zusammenhang mit der Implementierung von Schulprogrammarbeit davon, dass das Autonomie-Paritäts-Muster sich innovationshemmend auswirken könne. Schulprogrammarbeit ziele in ihrer Konzeption auf eine konsensorientierte Schulentwicklung, die für alle Beteiligten Verbindlichkeiten stifte und von generalisierbaren Regelungen abhängig sei. Diese Verbindlichkeit widerspreche jedoch der Autonomie der einzelnen Lehrerin und des einzelnen Lehrers (vgl. Heinrich 2007, S. 138).

In Bezug auf das Gleichheitsprinzip unter Lehrpersonen merken Altrichter, Heinrich und Soukup-Altrichter an, dass Schulprofilierung die Normen des Autonomie-Paritäts-Musters untergrabe, indem sie Differenzen zwischen den Lehrkräften herstelle, da durch Profilierungsprozesse einige Lehrkräfte – sei es wegen ihrer Kompetenzen oder ihres besonderen Engagements – eine spezielle Stellung innerhalb der Schule einnehmen würden. Auch die Autonomie werde durch Schulprofilierung eingeschränkt, weil gemeinsame schulübergreifende Aktivitäten erforderlich würden. Mittels 11 Fallstudien über Profilierungsprozesse in österreichischen Sekundarschulen zeigen die Autoren, dass Konflikte aufgrund der Schwächung von Lehrerautonomie und gleichzeitigen Stärkung einer geleiteten und verbetrieblichten Schule erkennbar sind (vgl. Altrichter et al. 2011, S. 104 ff.). Altrichter führt einige Charakteristiken der Schul-

entwicklung und des Qualitätsmanagements auf, die die wesentlichen Elemente traditioneller Schulen verändern. Der die gesamte Organisation umfassende Anspruch der Qualitätsmanagementsysteme gefährde eine individuell-autonome Berufsauffassung von Lehrpersonen, da z. B. der Anspruch, Feedback einzuholen und in einem kollegialen Kreis offenzulegen, als Eingriff in die Tätigkeit von Lehrpersonen verstanden werden könne. Zudem werde die Lehrerautonomie durch Kooperationsstrukturen zwischen Lehrerinnen und Lehrern eingeschränkt, die bei den meisten Qualitätskonzepten erforderlich werden. Des Weiteren verletze ein Zugeschwind von Einflussmöglichkeiten der innerschulischen Verwaltung auf die Unterrichtsebene die pädagogische Freiheit der Lehrperson. Schließlich bedrohe der Gewinn von Informationen das Prinzip der Gleichheit der Lehrerinnen und Lehrer und das Paritätsgebot werde verletzt (vgl. Altrichter 2000, S. 152).

Die dargelegte theoretische Auseinandersetzung mit dem Autonomie-Paritäts-Muster lässt deutliche Auswirkungen dieses Musters auf Schulentwicklungsprozesse vermuten. Doch inwiefern lässt sich zwischen einem vorgefundenen Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehrpersonen und einer geringen Bereitschaft dieser Personengruppe, sich an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, ein empirischer Zusammenhang feststellen? Aufschluss zu dieser Fragestellung liefern die Untersuchungsbefunde der Studien von Altrichter und Eder (2004) und Soltau, Berthe und Mienert (2012). So überprüften Altrichter und Eder die in der Literatur mit dem Autonomie-Paritäts-Muster verknüpften Erwartungen und Auswirkungen, indem sie analysierten, ob die Zugehörigkeit zu dem identifizierten Cluster, das dem Autonomie-Paritäts-Muster entspricht,²⁴ sich auf die Beteiligung an Schulentwicklung auswirkt (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 208 ff.). Das Ergebnis verdeutlicht, dass Lehrpersonen, „die dem APM zuzurechnen sind, [...] eine deutlich negativere Einstellung zur Schulentwicklung [haben]; in abgemildertem Ausmaß gilt dies auch für Lehrer/innen, die in das ‚Einzelkämpfermuster‘ fallen“ (Altrichter/Eder 2004, S. 211). Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass auch der Wunsch nach Veränderung der schulischen Ziele in den drei Clustern unterschiedlich stark ausgeprägt ist: Lehrerinnen und Lehrer mit Teamorientierung besitzen die höchste Veränderungsbereitschaft; berufliche Einzelkämpfer und Lehrpersonen mit ausgeprägtem Autonomie-Paritäts-Muster zeigen sich bei dieser Einschätzung zurückhaltender und tendieren somit weniger zur Veränderung schulischer Ziele (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 211). Zudem prüften die Autoren die Frage, ob die Bereitschaft zur Teilnahme an der Schulentwicklung bei Lehrpersonen mit Autonomie-Paritäts-Muster geringer ist. Diese Fragestellung kann insgesamt bejaht werden. Insbesondere in den Versuchsschulen konnte ein deutliches Ergebnis zugunsten der Hypothese erzielt werden: Es „beteiligten sich in den Versuchsschulen 80 % der Lehrer/innen aus dem Cluster [„Teamorientierung“] an der Schulprogrammentwicklung, von den ‚Einzelkämpfern‘ 57 %, aus dem APM-Cluster ca. 52 %“ (Altrichter/Eder 2004, S. 213). Aus diesen Ergebnissen lässt sich – ebenso wie aus den theoretischen Überlegungen zum Autonomie-Paritäts-Muster – ableiten, dass dieses Einstellungsmuster Relevanz für Schulentwicklung zu haben scheint.

Diese Schlussfolgerung findet in den empirischen Befunden der Studie von Soltau, Berthe und Mienert (2012) Bestätigung: Soltau, Berthe und Mienert konnten die Clusterlösung der Studie von Altrichter und Eder (Altrichter/Eder 2004) teilweise rekonstruieren²⁵ und überprüften anschließend, ob das Autonomie-Paritäts-Muster in einem Zusammenhang mit außerunter-

²⁴ Das methodische Vorgehen der Studie von Altrichter und Eder (2004) und die Befunde der Clusteranalyse wurden bereits im vorangegangenen Abschnitt beschrieben.

²⁵ Der Befund der Clusteranalyse von Soltau et al. (2012) wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt ausführlich dargestellt.

richtlichem Engagement steht. Die Befunde einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass sich die Einstellungs-Cluster hinsichtlich der Skala Verantwortungsübernahme für innerschulische Aufgaben signifikant unterscheiden. Erwartungsgemäß ist der Mittelwert des Clusters, das die Gruppe der Lehrpersonen mit ausgeprägtem Autonomie-Paritäts-Muster umfasst, niedriger als die der übrigen Cluster (vgl. Soltau et al. 2012, S. 99). Sie leiten aus ihren Ergebnissen ab, dass das Autonomie-Paritäts-Muster Entwicklungsarbeit an Schulen sowie Lehrerkooperation erschweren kann, verweisen jedoch auch darauf, dass weitere Forschung mit größeren Stichproben nötig sei (vgl. Soltau et al. 2012, S. 101).

5.2.3 Zusammenfassung: Merkmale schulentwicklungsrelevanter Einstellungen

Als schulentwicklungsrelevante Einstellungen werden Einstellungen von Lehrpersonen bezeichnet, die sich auf Bereiche beziehen, die relevant für die Weiterentwicklung von Schulen sind. In dieser Arbeit wird der durch die Sozialpsychologie geprägte Einstellungsbegriff verwendet (vgl. Kapitel 5.1). Grundlegend für das vorliegende Begriffsverständnis ist das Dreikomponentenmodell der Einstellung nach Bohner (2002), das eine Einstellung als Produkt aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen versteht, die sich wiederum als eine Reaktion bezüglich dieser Komponenten manifestieren kann. Einstellungen äußern sich über die Zuneigung bzw. Abneigung eines Individuums zu einem Objekt und werden überwiegend über direkte Maße erfasst. Die Einstellungsobjekte, auf die sich schulentwicklungsrelevante Einstellungen beziehen, sind Gegenstände, denen aus einer theoretischen und empirischen Perspektive zugeschrieben wird, dass sie eine Bedeutung für die Weiterentwicklung von Schulen besitzen (vgl. Kapitel 5.2). Dies sind Lehrerkooperation und gemeinsame Ziele im Kollegium sowie Lehrerautonomie und Parität im Kollegium.

In Kapitel 5.2.1 wurden verschiedene Begriffsauffassungen und Konzepte zur Systematisierung von Lehrerkooperation dargestellt. Um ein Begriffsverständnis für diese Arbeit festzulegen, fiel die Wahl auf den Ansatz von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006), dem eine Definition von Kooperation nach Spieß (2004) zugrunde liegt. Demnach ist Kooperation durch den Bezug auf andere gekennzeichnet und richtet sich auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. Zudem ist sie intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens, setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet (vgl. Spieß 2004, S. 199). Unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Ausprägungen der Bereiche *gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben*, *Vertrauen* und *Autonomie* grenzen Gräsel, Fußangel und Pröbstel drei Kooperationsformen voneinander ab: *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion* (vgl. Gräsel et al. 2006, S. 209-211). Diese Kooperationsformen erfüllen unterschiedliche Funktionen und erfordern bezüglich der Bereiche *gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben*, *Vertrauen* und *Autonomie* unterschiedliche Bedingungen. Die Kooperationsform *Austausch* besitzt den geringsten Anspruch, wohingegen die Kooperationsform *Kokonstruktion* die intensivste Form der Zusammenarbeit darstellt. Wie im weiteren Verlauf des Kapitels gezeigt werden konnte, sind eine anspruchsvolle Zusammenarbeit von Lehrpersonen und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium wichtige Voraussetzungen, insbesondere für die Organisationsentwicklung, aber auch für die Unterrichts- und Personalentwicklung an Schulen (vgl. Kapitel 5.2.1)

Weitere Einstellungsobjekte, die als schulentwicklungsrelevante Bereiche in den Blick genommen werden, sind die Autonomie im Lehrerberuf und das Gleichheitsprinzip unter Lehrpersonen. Als theoretische Basis zur Beschreibung dieser Bereiche dient das Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972), das in den 1970er Jahren in der Soziologie im Zusammenhang mit

den spezifischen Charakteristika des Lehrerberufes besprochen wurde und heute in Publikationen aus dem Bereich der Schulentwicklungsforschung zur Erklärung von Innovationswiderständen in Schulen herangezogen wird (vgl. Kapitel 5.2.2). In Anlehnung an Lorties (1972) Ausführungen beschreiben Altrichter und Eder das Autonomie-Paritäts-Muster als eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung der Lehrperson falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe (Autonomie) sowie dass alle Lehrpersonen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien (Parität) (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 195). Hinsichtlich der Entstehungsbedingungen dieses Einstellungsmusters existieren drei Hypothesen, die teilweise empirisch überprüft und bestätigt wurden: Erstens wird davon ausgegangen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster ein berufsstrukturelles Muster ist (vgl. Lortie 1972), zweitens wird es als berufliche Bewältigungsstrategie endemischer Unsicherheit im Lehrerberuf betrachtet (vgl. Altrichter/Eder 2004) und drittens wird es als ein Ergebnis der vorberuflichen Sozialisation von Lehramtsstudierenden angesehen (vgl. Eder et al. 2011, S. 202-203). Dieses Einstellungsmuster ist insofern relevant für die Schulentwicklung, als dass es als erschwerende Bedingung für Entwicklungsarbeit an Schulen sowie Lehrerkooperation gesehen wird. Maßnahmen und Handlungen der Schulentwicklung können im Widerspruch zu diesem Muster stehen, da beispielsweise Evaluationen das Gleichheitsprinzip unter Lehrpersonen verletzen und Schulentwicklung Zusammenarbeit unter Lehrpersonen erfordert, die die Autonomie jedes Einzelnen gefährdet. Der Zusammenhang zwischen einer Beteiligung an Schulentwicklung und der Ausprägung des Autonomie-Paritäts-Musters konnte empirisch nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 5.2.2).

Ziel der nachfolgenden Untersuchung ist es, schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften über die Beurteilung verschiedener Aussagen zu diesen Einstellungsobjekten zu erfassen (vgl. Kapitel 6 bis 8). Dieses Vorgehen ist in der Einstellungsforschung weitverbreitet und berücksichtigt insbesondere kognitive Aspekte (vgl. Kapitel 5.1.3). Verhaltensbezogene Reaktionen werden mittels weiterer Fragestellungen zu konkreten Handlungen der Schulentwicklung in den Blick genommen.

Teil II:
Empirischer Forschungsbeitrag

6 Forschungsmodell, Fragestellungen und Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die zentralen Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit – *schulische Organisation, Organisationsklima* und *schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften* und der übergeordnete Themenkomplex *Schulentwicklung* – theoretisch erörtert und begründet. In diesem Rahmen wurde zudem der aktuelle Forschungsstand zu den genannten Themenfeldern dargestellt. Es konnte verdeutlicht werden, dass auf Einzelschulebene sowohl Merkmale der schulischen Organisation wie die Arbeitsorganisation und das Organisationsklima als auch die Einstellungen von Lehrpersonen relevant für die Weiterentwicklung einer Schule zu sein scheinen.

Der nun folgende empirische Teil der Arbeit verfolgt verschiedene Zielstellungen, die sich auf diese Untersuchungsbereiche beziehen: Zum einen wird das Ziel verfolgt, schulische Organisation und das Organisationsklima an Grundschulen zu beschreiben und Lehrertypen an Grundschulen mit unterschiedlichen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen zu identifizieren. Zum anderen werden die gefundenen Lehrertypen anhand von personenbezogenen und organisationsbezogenen Daten beschrieben und es werden Gruppenunterschiede in den Blick genommen sowie Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsbereichen geprüft. Diese Analysen geben auf einer deskriptiven Ebene Aufschluss über die schulische Organisationsgestaltung, das Klima in Lehrerkollegien an Grundschulen und schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften. Zudem werden Hinweise zum schulischen Kontext von schulentwicklungsrelevanten Lehrereinstellungen gewonnen, um so erste Ansatzpunkte für die Praxis der Organisationsentwicklung an Grundschulen ableiten zu können.

In Kapitel 6.1 werden auf der Grundlage der dargestellten Theorie zu den Untersuchungsbereichen Modellannahmen für die empirische Untersuchung formuliert. Anschließend werden die vermuteten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen in einem Forschungsmodell systematisch dargestellt. Basierend auf diesem Forschungsmodell werden in Kapitel 6.2 die Fragestellungen und Hypothesen, die im empirischen Teil dieser Arbeit beantwortet und geprüft werden, abgeleitet.

6.1 Forschungsmodell

Dass die Weiterentwicklung einer Schule ein komplexer Prozess ist, der eine Vielzahl von personenbezogenen und organisationsbezogenen Voraussetzungen erfordert, wurde im theoretischen Teil der Arbeit, insbesondere im Kapitel zu Schulentwicklung (vgl. Kapitel 2), deutlich. In dieser Arbeit kann nur eine Auswahl dieser Voraussetzungen empirisch in den Blick genommen werden. Die Wahl fiel zum einen auf den Bereich der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Lehrpersonen, denn die Arbeit an Schulen ist stark personengebunden. So nimmt das Personal an Schulen einen wichtigen Stellenwert für die Aufrechterhaltung und Entwicklung schulischer Qualität ein (vgl. Terhart 2010). Da Einstellungen sich handlungsleitend auswirken können (vgl. Böhner 2002), wird ein Zusammenhang von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Lehrpersonen und ihrer Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen angenommen. Zum anderen werden die Gestaltung schulischer Organisation und das Organisationsklima als wichtig für Schulentwicklung angesehen. Schulische Organisationsstrukturen gelten aber auch als möglicher Rahmen für die Entstehung von unterrichtsbezogenen Lehrereinstellungen, die durch ein hohes Streben nach Autonomie im Beruf und Parität im Kollegium

gekennzeichnet sind und sich hinderlich auf die Beteiligung an Schulentwicklung auswirken können (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Dalin et al. 1996; Lortie 1972; Schratz 2009).

Vor dem Hintergrund der detaillierten Ausführungen im Theorieteil der Arbeit (vgl. Kapitel 2 bis 5) und dieser zusammenfassenden Darstellung zentraler Annahmen zu der Bedeutung von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, schulischer Organisation und klimatischer Bedingungen im Kollegium für die Schulentwicklung, lassen sich folgende Modellannahmen formulieren, die im Rahmen der empirischen Untersuchung betrachtet werden:

- Schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften, Merkmale schulischer Organisation und das Organisationsklima an Grundschulen sind bedeutungsvoll für die Schulentwicklung.
- Diese Bereiche lassen sich deskriptiv darstellen und besitzen unterschiedliche Ausprägungen.
- Das Organisationsklima an Grundschulen steht in einem positiven Zusammenhang mit schulleitungs- und kollegiumsbezogenen Merkmalen schulischer Organisation.
- Die Ausprägungen von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen gehen mit bestimmten Merkmalen schulischer Organisation und Ausprägungen des Organisationsklimas einher.
- Schulentwicklungsrelevante Einstellungen sind handlungsleitend und meinungsbildend und gehen demnach mit Meinungen zur Schulentwicklung, der Teilnahme an Schulentwicklung sowie der Kooperationspraxis der Lehrpersonen einher.

Diese Annahmen werden durch das folgende Forschungsmodell grafisch veranschaulicht (vgl. Abbildung 6-1)²⁶ und führen zu den Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung.

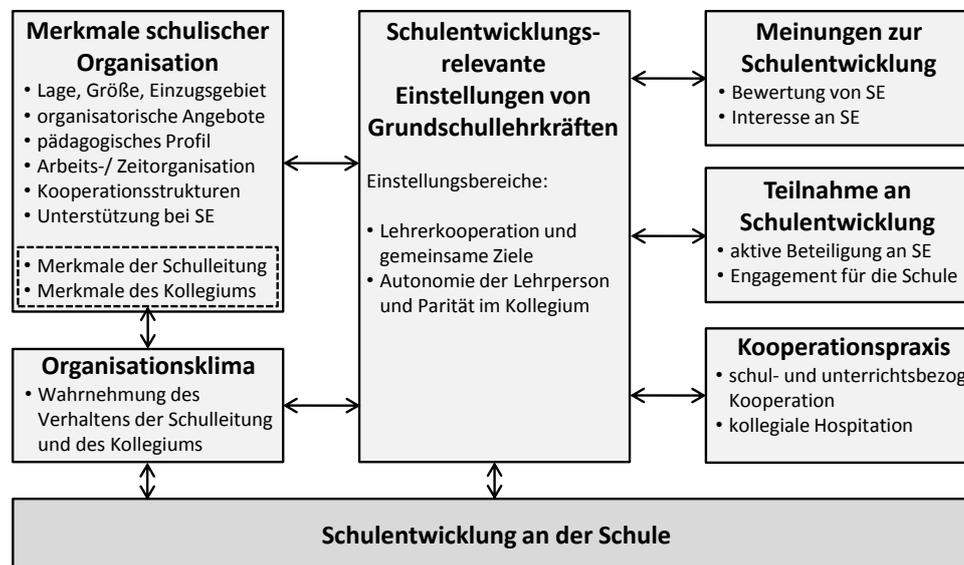


Abbildung 6-1: Untersuchungsaspekte und Modellannahmen. Quelle: Eigene Darstellung.

²⁶ Anmerkung: SE = Schulentwicklung.

6.2 Fragestellungen und Hypothesen

Im Folgenden werden, jeweils getrennt für die Untersuchungsbereiche, Fragestellungen und Hypothesen aus dem dargestellten Forschungsmodell abgeleitet, die in Kapitel 8 beantwortet und geprüft werden. Im Rahmen dieser Darstellung wird auf die entsprechenden theoretischen Annahmen verwiesen, die hinter dem Forschungsinteresse und der jeweiligen Vermutung stehen. Dadurch wird ein direkter Bezug zum theoretischen Teil der Arbeit hergestellt, der bei der Interpretation der Befunde erneut aufgegriffen und vertieft wird (vgl. Kapitel 8).

6.2.1 Fragestellungen und Hypothesen zu Merkmalen schulischer Organisation an Grundschulen

Schulen sind „besondere soziale Organisationen“ (Rolf 1992, S. 306), die spezifische Merkmale besitzen und sich hinsichtlich ihrer Organisationsgestaltung und Arbeitsorganisation unterscheiden. Diese große Heterogenität in der Gestaltung schulischer Prozesse und Organisationsbedingungen wurde in verschiedenen empirischen Untersuchungen deutlich (vgl. Kuper 2002; Senkbeil 2005; Thillmann 2012). Um schulische Organisationen beschreiben zu können, werden verschiedene theoretische Perspektiven genutzt, die unterschiedliche Blickwinkel auf Schule ermöglichen und so der Vielfältigkeit dieser Organisation entsprechen können (vgl. Dalin 1999, S. 35 ff.). Im Zusammenhang mit Schulentwicklung wird die schulische Organisation als einflussreich besprochen, denn nur in Organisationen können systematische Entwicklungen, die auf gemeinsamen Zielsetzungen beruhen, möglich werden.

Die zellulare Arbeitsstruktur in Schulen und die lose Kopplung zwischen den Bereichen der Organisation (vgl. Lortie 1975; Weick 1976, 1982) wird jedoch von verschiedenen Seiten als erschwerender Faktor für die Einführung von kooperativen Strukturen und organisationsbezogenem Handeln gesehen. Um diese spezifische Struktur von Schulen zu verändern, entstanden in der Vergangenheit unterschiedliche Konzepte, die die Überwindung der segmentierenden Organisationsgestaltung von Schulen ermöglichen sollen. Hier sind insbesondere Konzepte der pädagogischen Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 2.2.1) und des organisationalen Lernens (vgl. Kapitel 2.2.3 & 3.3) zu nennen. Veränderungen schulischer Organisationsgestaltung im Rahmen von Schulentwicklung beziehen sich somit auf die Förderung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und die Bildung von Teams, aber auch auf die veränderte Prozesssteuerung durch die Einführung von Steuergruppen. Im Rahmen der folgenden Fragestellungen soll die Organisationsgestaltung an Grundschulen hinsichtlich dieser Merkmale beschrieben werden.

Fragestellungen zur Arbeits- und Zeitorganisation an Grundschulen

Die ersten drei Fragestellungen beziehen sich auf die Arbeits- und Zeitorganisation an den befragten Grundschulen. Neben der Zeitorganisation wird insbesondere die Organisation des Ganztagsangebotes an Ganztagsgrundschulen betrachtet und zudem analysiert, welche kooperationsfördernden Strukturen an den Grundschulen der Stichprobe bestehen.

Fragestellung 1.1: Welche Formen der Zeitorganisation bestehen an den Grundschulen?

Fragestellung 1.2: Wie ist an den Ganztagsgrundschulen das Ganztagsangebot organisiert?

Fragestellung 1.3: Welche Aussagen treffen die Lehrerinnen und Lehrer über die Organisation der Zusammenarbeit in den Kollegien?

Fragestellungen zu organisationsstrukturellen Merkmalen für Schulentwicklung

Anschließend werden organisationsstrukturelle Merkmale für Schulentwicklung mittels deskriptiver Verfahren betrachtet. Es wird die Frage beantwortet, welche Teams in Grundschulen die Weiterentwicklung der Schule verantworten und ob zur Prozesssteuerung eine Steuergruppe etabliert wurde. Da sich Steuergruppenarbeit unterschiedlich gestalten kann, wird zudem betrachtet, durch welche Merkmale sich die Steuergruppenarbeit an den untersuchten Grundschulen auszeichnet. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, ob und durch wen Schulen Unterstützung bei ihrer Weiterentwicklung erhalten.

Fragestellung 1.4: Welche Teams verantworten die Weiterentwicklung an den Schulen?

Fragestellung 1.5: Wodurch zeichnet sich Steuergruppenarbeit an den Grundschulen aus?

Fragestellung 1.6: Erhalten die Grundschulen externe Unterstützung im Schulentwicklungsprozess?

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Grundschulen

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass eine kooperationsfördernde Arbeitsorganisation und die Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung von Schulen für Schulentwicklung als relevant angesehen werden. Esslinger stellt in ihrer Dissertation dar, dass Kooperation und Teambildung als Bestandteile der Organisationsentwicklung an Schulen eine doppelte Funktion besitzen, indem sie einerseits Resultat struktureller Veränderungen und andererseits Voraussetzung für deren Weiterentwicklung und Stärkung sind (vgl. Esslinger 2002a, S. 61). Bisher liegen nur wenige Befunde zu Zusammenhängen zwischen entsprechenden strukturellen Veränderungen und Aspekten der Schulentwicklung an Schulen vor, die sich zudem auf spezielle Bereiche, beispielsweise die Einrichtung von Steuergruppen beziehen (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010; Berkemeyer/Holtappels 2007b; Holtappels et al. 2008; Thillmann 2012). Da jedoch aufgrund der vorliegenden Befunde und verschiedener theoretischer Begründungen eine Relevanz von kooperationsfördernden Strukturen in Schulen für ihre Weiterentwicklung angenommen werden kann (vgl. dazu Kapitel 2 & 3), werden an dieser Stelle gerichtete Hypothesen formuliert. Durch die Prüfung der ersten vier Hypothesen soll die Frage beantwortet werden, ob eine kooperationsfördernde Arbeitsorganisation an Grundschulen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Darüber hinaus wird erwartet, dass zwischen dem Erhalt von externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess und der Schulentwicklung ein positiver Zusammenhang besteht.

Hypothese 1.1: An Grundschulen mit zeitlichen Ressourcen für Kooperation wird die Schulentwicklung besser eingeschätzt.

Hypothese 1.2: An Ganztagschulen, an denen der Schul- und Ganztagsbereich vernetzt ist, wird die Schulentwicklung besser eingeschätzt.

Hypothese 1.3: An Grundschulen, an denen die Zusammenarbeit in den Lehrerkollegien organisiert ist, wird die Schulentwicklung besser eingeschätzt.

Hypothese 1.4: An Grundschulen, an denen Teams gebildet wurden, wird die Schulentwicklung besser eingeschätzt.

Hypothese 1.5: An Grundschulen, die externe Unterstützung im Schulentwicklungsprozess erhalten, wird die Schulentwicklung besser eingeschätzt.

6.2.2 Fragestellungen und Hypothesen zum Organisationsklima an Grundschulen

Dem sozialen Klima an Schulen wird eine hohe Bedeutung für die Qualität an Schulen und für die Zufriedenheit und Motivation aller Personengruppen, die an schulischen Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind, zugesprochen. Bisher liegen im deutschsprachigen Raum überwiegend Forschungsbefunde zu umfassenden Klimakonzepten wie dem Schulklima vor, die das Organisationsklima nur in Teilbereichen berücksichtigen (vgl. z. B. Eder 1996; Fend 1998; Knapp 1985; Oswald et al. 1989). Zudem gibt es internationale Studien zum Organisationsklima an Schulen, die dieses in Beziehung zu unterschiedlichen schulischen Merkmalen setzen (vgl. zusammenfassend: Anderson 1982; Thomas 1976). Bis auf die Studie von Janke (2006), die im Kontext des sozialen Klimas an Schulen auch das Organisationsklima in den Blick nimmt, existieren keine Befunde zum Organisationsklima an deutschen Grundschulen (vgl. Kapitel 4.4). Durch die folgende Fragestellung und die folgenden Hypothesen sollen erste Hinweise zum Organisationsklima an Grundschulen und zu seiner Bedeutung für die Schulentwicklung gewonnen werden.

Fragestellung zum Organisationsklima an Grundschulen

Demnach werden zunächst die Ausprägungen des Organisationsklimas an Grundschulen beschrieben. Hierzu wird die folgende Fragestellung formuliert:

Fragestellung 2.1: Wie wird das Organisationsklima an Grundschulen von den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern empfunden?

Aus den Ergebnissen internationaler Forschung zum Organisationsklima lassen sich für weitere Analysen Hypothesen ableiten, deren Überprüfung spezifische Aussagen zu den Kontextbedingungen des Organisationsklimas an Grundschulen ermöglichen sollen. Als Kontextbedingungen werden Angaben zu den Merkmalen der Schulleitung und zu den Merkmalen des Kollegiums hinzugezogen.

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums

Zunächst werden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulleitung und dem Organisationsklima an Grundschulen untersucht. Verschiedene Forschungsbefunde verweisen auf den Einfluss von Schulleitungsmerkmalen auf das Organisationsklima an Schulen: So besitzen Lehrpersonen beispielsweise eine positivere Wahrnehmung ihrer Arbeitsumwelt, wenn die Schulleitung als kompetent und ihr Handeln als effektiv angesehen wird. Zudem zeigen die Befunde, dass Schulen mit einem offeneren Organisationsklima eine starke Schulleitung haben, die umgänglich, zuvorkommend und selbstsicher ist (vgl. Hoy/Miskel 2005, S. 188 f.). Mit den folgenden Hypothesen werden diese Ergebnisse an deutschen Grundschulen überprüft.

Hypothese 2.1: Je mehr Berufserfahrung die Schulleitung hat, desto offener ist das Organisationsklima an Grundschulen.

Hypothese 2.2: Je sicherer sich die Schulleitung in ihrem beruflichen Handeln fühlt, desto offener ist das Organisationsklima an Grundschulen.

Hypothese 2.3: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung bzw. Kooperation im Kollegium und dem Organisationsklima an Grundschulen.

Ebenso lassen sich Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima und Merkmalen des Kollegiums formulieren. Diese ergeben sich beispielsweise aus den Befunden, dass große Schulen ein geschlosseneres Klima besitzen als kleine Schulen (vgl. z. B. Anderson 1982; Thomas 1976). Darüber hinaus kann ein Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und der Fluktuation im Kollegium vermutet werden. Da zu dieser Vermutung aus der Forschung zum Organisationsklima an Schulen noch keine Befunde vorliegen, wird hierzu eine ungerichtete Hypothese formuliert.

Hypothese 2.4: Je kleiner das Kollegium ist, desto offener ist das Organisationsklima.

Hypothese 2.5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Fluktuation im Kollegium und dem Organisationsklima an Grundschulen.

Hypothese zum Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und Schulentwicklung an Grundschulen

Aufgrund verschiedener Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem Grad der Offenheit des Organisationsklimas an Schulen und der Bereitschaft von Lehrpersonen für schulische Innovationen und Veränderungen (vgl. Thomas 1976, S. 454-455) wird vermutet, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima an Schulen und der Einschätzung der Schulentwicklung besteht. Die folgende Hypothese verdeutlicht den vermuteten Zusammenhang:

Hypothese 2.6: Je offener das Organisationsklima an Grundschulen durch die Lehrpersonen bewertet wird, desto besser wird die Schulentwicklung eingeschätzt.

6.2.3 Fragestellungen und Hypothesen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften

Gemeinschaftsbezogene Einstellungen von Grundschullehrpersonen werden, wie in Kapitel 5 dargestellt wurde, von verschiedenen Seiten als bedeutungsvoll für das Gelingen von Schulentwicklung angesehen (vgl. z. B. Böttcher 2006; Dalin et al. 1996). Gegenstand dieser Arbeit sind sowohl gemeinschaftsbezogene Einstellungen, die sich auf die Einstellungsbereiche Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen beziehen, als auch Einstellungen, die dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen. Für diese Einstellungen wird der Begriff *schulentwicklungsrelevante Einstellungen* gewählt, da ihnen Relevanz für das Gelingen bzw. Misslingen von Schulentwicklungsprozessen zugesprochen werden kann (vgl. Kapitel 5.2). Zu den Ausprägungen der genannten Einstellungsbereiche liegen bisher nur wenige Forschungsbefunde vor (vgl. Kapitel 5.2.1 & 5.2.2). Zentrale Befunde sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden: Unterschiedliche Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen an Schulen zwar wenig kooperieren, aber dennoch eine generelle Kooperationsbereitschaft besitzen (vgl. Esslinger 2002a; Fussangel 2008; Soltau/Mienert 2009). Trotz dieser positiven Einstellung von Lehrpersonen zu Kooperation verdeutlicht eine Erhebung von Esslinger, dass 25 % der Lehrkräfte in der Kooperation mit anderen eine Einschränkung ihrer beruflichen Autonomie sehen

(vgl. Esslinger 2002a, S. 205). Bezüglich Lehrereinstellungen zur Autonomie im beruflichen Handeln und Parität im Kollegium zeigt eine Studie von Altrichter und Eder, dass sich das Autonomie-Paritäts-Muster bei rund 35 % der Lehrkräfte rekonstruieren lässt und es – anders als vielfach angenommen wurde – kein allgemeingültiges Einstellungsmuster ist (vgl. Altrichter/Eder 2004). Für die Schulform Grundschule liegen bislang noch keine Forschungsbefunde vor. Demnach werden zunächst Forschungsfragen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften formuliert.

Fragestellungen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften

Anhand dieser Fragestellungen werden zunächst die Ausprägungen der Einstellungen zu den Einstellungsbereichen deskriptiv betrachtet. Anschließend wird geprüft, welche Einstellungstypen sich auf der Grundlage der Daten identifizieren lassen.

Fragestellung 3.1: Welche Einstellungen besitzen die Grundschullehrpersonen zu den Bereichen Kooperation, gemeinsame Zielsetzungen sowie Autonomie und Parität?

Fragestellung 3.2: Welche Einstellungstypen, bezogen auf die Bereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen, lassen sich auf der Grundlage der Daten identifizieren?

Die zwei anschließenden Fragestellungen beziehen sich auf eine nähere Beschreibung der Lehrertypen, die hinsichtlich ausgewählter personenbezogener und organisationsbezogener Daten erfolgen soll.

Fragestellung 3.3: Wie lassen sich die gefundenen Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, bezogen auf ausgewählte personenbezogene Hintergrundvariablen (Geschlecht, Alter, Dienstalter, Status der Anstellung), beschreiben?

Fragestellung 3.4: Wie lassen sich die gefundenen Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, bezogen auf ausgewählte organisationsbezogene Hintergrundvariablen (Größe, Lage, Einzugsgebiet, organisatorisches Angebot, päd. Profil), beschreiben?

Hypothesen zu den erwarteten Gruppenunterschieden

Wie im Kapitel zum Einstellungsbegriff dargestellt wurde (vgl. Kapitel 5.1), können Einstellungen zu kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Reaktionen führen (vgl. Bohner 2002, S. 268). Es wird folglich angenommen, dass Einstellungen handlungsleitend und meinungsbildend sind. Aufgrund dieser Charakteristika von Einstellungen lassen sich folgende Vermutungen formulieren: Es wird ein positiver Zusammenhang zwischen gemeinschaftsbezogenen Einstellungen von Grundschullehrpersonen, der Kooperationspraxis und der Beteiligung an Schulentwicklung erwartet. Es wird darüber hinaus angenommen, dass Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen Schulentwicklung besser bewerten und ein größeres Interesse an Schulentwicklung besitzen. Es existieren verschiedene Publikationen, die das Autonomie-Paritäts-Muster als Erklärungsansatz für Innovationswiderstände in der Schulentwicklung heranziehen und diese Vermutungen bekräftigen (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Altrichter et al. 2011; Basold 2010; Bülow-Schramm 2006; Eder et al. 2011; Feldhoff 2011; Haeffner 2012; Heinrich 2007; Kohler 2005; Soltau et al. 2012). Auch einige Forschungsbefunde

weisen bereits in diese Richtung: Altrichter und Eder fanden in ihrer Studie zum Autonomie-Paritäts-Muster heraus, dass Lehrkräfte, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen, negativere Einstellungen bezüglich Schulentwicklung besitzen und sich weniger an ihr beteiligen (vgl. Altrichter/Eder 2004). Dieses Ergebnis wird durch eine Untersuchung von Soltau und Mienert bestätigt: Sie konnten zeigen, dass Lehrpersonen mit positiven Einstellungen zur Kooperation und geringen Werten des Autonomie-Parität-Musters ein höheres außerunterrichtliches Engagement besitzen (vgl. Soltau et al. 2012, S. 99). Sie leiten aus ihren Ergebnissen ab, dass das Autonomie-Paritäts-Muster Entwicklungsarbeit an Schulen sowie Lehrerkooperation erschweren kann (vgl. Soltau et al. 2012, S. 101).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden aufgrund der dargestellten Annahmen und Untersuchungsbefunde folgende Hypothesen aufgestellt:

- Hypothese 3.1: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen kooperieren häufiger, unterrichten häufiger im Team und beteiligen sich mehr an Steuergruppen sowie Projekt- und Arbeitsgruppen als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.2: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen beteiligen sich mehr an Schulentwicklungsprojekten und engagieren sich mehr für die Schule als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.3: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen besitzen ein stärkeres Interesse an Schulentwicklung als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.4: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen schreiben dem Aufgabenfeld *Schulentwicklung* eine größere Bedeutung zu als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.5: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bewerten Schulentwicklung positiver als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.

Die Bedingungen schulischer Organisation, die durch lose Kopplung (vgl. Weick 1976) und eine zellulare Struktur (vgl. Lortie 1975) gekennzeichnet sind, werden von verschiedenen Seiten als erschwerender Faktor für kooperatives Handeln unter Lehrpersonen und für die Schulentwicklung betrachtet (vgl. Kapitel 2 & 3). Hinweise dazu, dass eine Veränderung schulischer Organisationsstrukturen im Sinne einer Überwindung segmentierender Organisationsgestaltung zu mehr Zusammenarbeit führen kann, werden durch vereinzelte Studienergebnisse gegeben (vgl. z. B. Legters 1999). Auch im Zusammenhang mit Lehrereinstellungen wird die enge Beziehung zwischen loser Kopplung und der Autonomie der Lehrperson in den Blick genommen. Die schulische Organisation wird als ein möglicher Entstehungshintergrund für das Autonomie-Paritäts-Muster betrachtet (vgl. Lortie 1972, 1975). Das führt zu der Annahme, dass ein positiver Zusammenhang zwischen gemeinschaftsbezogenen Einstellungen von Grundschullehrpersonen und einer kooperationsfördernden Organisationsstruktur und Arbeitsorganisation besteht. Aufgrund von Forschungsbefunden zu der Bedeutung des Organisationsklimas für die Arbeitsmotivation und -leistung (vgl. Kapitel 4.4) wird zudem zwischen dem Organisationsklima und gemeinschaftsbezogenen Einstellungen ein positiver Zusammenhang vermutet.

- Hypothese 3.6: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen arbeiten häufiger an Schulen mit einer kooperationsfördernden Zeitorganisation als Lehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.7: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen arbeiten häufiger an Schulen mit Organisationsstrukturen, die Zusammenarbeit begünstigen (z. B. Teams), als Lehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.8: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen arbeiten häufiger an Schulen, an denen die Zusammenarbeit durch verschiedene Maßnahmen gefördert wird, als Lehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.
- Hypothese 3.9: Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen arbeiten häufiger an Schulen mit einem offenen Organisationsklima als Lehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.

Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften und Schulentwicklung an Grundschulen

Mittels der folgenden letzten zwei Hypothesen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften sollen Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu den Bereichen Autonomie und Parität sowie zu den Bereichen Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen und der eingeschätzten Schulentwicklung geprüft werden. Zwischen den Einstellungen zur Autonomie und Parität und der Schulentwicklung an der Schule wird ein negativer Zusammenhang vermutet, da Schulentwicklung nach Altrichter und Eder im direkten Konflikt mit dem Autonomie-Paritäts-Muster stehe (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 199). Wie in Kapitel 5.2.2 aufgezeigt wurde, wird diese These durch verschiedene andere Arbeiten unterstützt. Im Gegensatz dazu wird vermutet, dass zustimmende Einstellungen zu den Bereichen Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen mit einer positiven Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule einhergehen.

- Hypothese 3.10: Je zustimmender die Werte des Einstellungsbereichs Autonomie und Parität, desto geringer ist die Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule.
- Hypothese 3.11: Je zustimmender die Werte der Einstellungsbereiche Kooperation und gemeinsame Ziele, desto höher ist die Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule.

Ergänzend zur Überprüfung dieser Zusammenhangshypothesen wird der Unterschied zwischen den durch die Clusteranalyse identifizierten Lehrertypen, bezogen auf die eingeschätzte Schulentwicklung an der Schule, betrachtet. Dadurch wird ermöglicht, alle Einstellungsskalen gebündelt in den Blick zu nehmen. Es wird vermutet, dass Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen die Schulentwicklung an der Schule positiver einschätzen als Grundschullehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.

7 Methodisches Vorgehen

In den folgenden Kapiteln wird das methodische Vorgehen, das zur Beantwortung der dargestellten Fragestellungen und Hypothesen gewählt wurde, vorgestellt. In Kapitel 7.1 wird zunächst begründet, warum ein Fragebogen als Erhebungsmethode gewählt wurde und es wird die Vorgehensweise bei der Konstruktion, Pilotierung und Optimierung des Fragebogens erläutert. Zudem werden die inhaltlichen Bereiche der Fragebögen für Grundschullehrkräfte und für die Schulleitung dargestellt. Im anschließenden Kapitel 7.2 wird die Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung und der Datenerhebung berichtet. Anschließend wird die Stichprobe, die diesem empirischen Beitrag zugrunde liegt, beschrieben. Das Kapitel 7.3 umfasst Informationen zur Datenaufbereitung. In diesem Zusammenhang wird auf den Umgang mit fehlenden Werten eingegangen und die Skalen, die mittels Hauptkomponentenanalysen gewonnen wurden, werden beschrieben.

7.1 Erhebungsmethode

Im Folgenden wird die verwendete Erhebungsmethode beschrieben, die zur Überprüfung der Hypothesen und Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurde. Hierzu wurde die schriftliche Befragung mittels standardisierter Fragebögen für Grundschullehrerinnen und -lehrer und die Schulleitungen gewählt (vgl. zum Fragebogen Anhang 1.2 und 1.3).

Hintergründe zur Verwendung des Instruments Fragebogen

Der Fragebogen wurde als Erhebungsinstrument gewählt, da klar abgegrenzte Persönlichkeitsmerkmale und schulentwicklungsrelevante Einstellungen sich mittels standardisierter Items erfassen lassen (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 253). Zudem eignet sich ein standardisierter Fragebogen, da das Organisationsklima üblicherweise mittels quantitativer Verfahren betrachtet wird (vgl. Kapitel 4). Auch bietet es sich an, Merkmale schulischer Organisation und die Schulentwicklung an der Einzelschule über ein standardisiertes Instrument abzufragen. Demzufolge wurde die strukturierte Fragebogenerhebung als geeignetes Verfahren für die Beantwortung der Fragestellungen und Überprüfung der Hypothesen der vorliegenden Untersuchung beurteilt.

Schriftliche Befragungen mit geschlossenen Antwortformaten sind in einem hohen Maße standardisiert, jedoch liegen die Kontextbedingungen beim Ausfüllen eines Fragebogens in den Händen der Befragten (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 237). Dieses Messverfahren wird daher als reaktives Verfahren bezeichnet, denn die Untersuchungsteilnehmer – im Fall der vorliegenden Untersuchung die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitungen – sind sich darüber bewusst, dass sie Gegenstand einer Untersuchung sind. Sie beantworten die vorgegebenen Untersuchungsfragen mit ausgeprägter Selbstständigkeit (vgl. Schnell et al. 2011, S. 345-346). Dieses Charakteristikum einer schriftlichen Befragung führt dazu, dass eine unkontrollierte Erhebungssituation entsteht. Es lassen sich keine Aussagen darüber treffen, in welcher Reihenfolge und in welcher Zeit die Fragen beantwortet wurden. Zudem ist die Menge des Rücklaufs der Fragebögen unvorhersehbar, da die Teilnahmebereitschaft aufgrund des mangelnden persönlichen Kontaktes bei einer schriftlichen Befragung meist geringer ist (vgl. Atteslander/Kopp 1999, S. 168 ff.).

Die schriftliche Befragung erweist sich aber im Vergleich zur mündlichen Befragung als ein Verfahren, das ermöglicht, eine große Stichprobe relativ kostensparend zu einem Gegenstand zu befragen. Zudem wird bei einer Standardisierung des Instrumentes eine gute Vergleichbarkeit der Daten ermöglicht (vgl. Atteslander/Kopp 1999, S. 168; Bortz/Döring 2003, S. 253; Schnell et al. 2011, S. 351). Darüber hinaus erleben die Befragten die schriftliche Befragung ggf. als anonym, was sich günstig auf ein ehrliches Antwortverhalten auswirken kann (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 237). Clausen gibt jedoch im Zusammenhang mit Befragungen zum unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen zu bedenken, dass Daten einer Lehrerbefragung anfällig für systematische Fehler im Sinne einer „selbstdienlichen Verzerrung“ (vgl. Clausen 2002, S. 47) seien. Diese Bedenken bezüglich der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten werden an späterer Stelle im Zusammenhang mit der Interpretation der Daten erneut aufgegriffen und auf den empirischen Forschungsbeitrag dieser Arbeit bezogen (vgl. Kapitel 8).

Darüber hinaus sind schriftliche Befragungen anfällig für Antworttendenzen, beispielsweise einer „Tendenz zur Mitte“ (Moosbrugger/Kelava 2007, S. 60), die die unbewusste oder bewusste Bevorzugung der mittleren Antwortkategorien bezeichnet und zur Verzerrung der Daten führen kann. In den vorliegenden Fragebögen wurde sich an die Empfehlung von Moosbrugger und Kelava gehalten und keine Mittelkategorie angeboten (vgl. Moosbrugger/Kelava 2007, S. 61). Dadurch werden die Befragten angehalten, ihre Antwort einer Tendenz zuzuordnen.

Als ein weiteres mögliches Antwortverhalten wird von den Autoren die „Akquieszenz“ (Moosbrugger/Kelava 2007, S. 61) genannt, die eine generelle Zustimmung zu Aussagen in schriftlichen Befragungen bezeichnet. Am häufigsten manifestiert sich diese Zustimmungstendenz bei Ja/Nein-Aufgaben und sei häufiger im Zusammenhang mit schwierigen Aufgaben und bei Personen mit begrenzten kognitiven Fähigkeiten festzustellen (vgl. Moosbrugger/Kelava 2007, S. 62). In den Fragebögen der Untersuchung wurden Fragen vermieden, die mit Ja bzw. Nein zu beantworten sind. Zudem kann der untersuchten Stichprobe aufgrund ihres hohen Bildungsabschlusses die Fähigkeit zu einem reflektierten Antwortverhalten unterstellt werden. Atteslander und Kopp nennen als Bedingungen, unter deren systematischer Einhaltung schriftliche Befragungen trotz der vorliegenden Kritikpunkte wissenschaftlich vertreten werden können: eine geeignete zufällige Stichprobe, eine gute Vorbereitung des Fragebogens durch eindeutige Items und klare Anweisungen und eine Rücklaufsicherung, z. B. durch eine persönliche bzw. telefonische Stichprobenpflege (vgl. Atteslander/Kopp 1999, S. 169-170). Die folgenden Abschnitte beschreiben, wie die genannten Aspekte in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wurden.

Konstruktion des Fragebogens

Die Fragebogenentwicklung basiert auf den theoretischen Grundlagen der Untersuchungsgegenstände, die im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt wurden (vgl. Kapitel 2 bis 5). Zudem wurden Erkenntnisse aus Gesprächen mit Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Schulleitungen in die Fragebogenkonstruktion miteinbezogen und Meinungen wissenschaftlicher Experten eingeholt. In Anlehnung an Schnell, Hill und Esser wurde darauf geachtet, dass immer mehrere Fragen zu einem Themenbereich gestellt werden, Fragen, die denselben Aspekt des Themas behandeln, in Fragekomplexen nacheinander abgefragt werden und neue Fragen mit Überleitungsfragen eingeleitet werden (vgl. Schnell et al. 2011, S. 337). Es wurde zudem geprüft, ob Instrumente anderer Autoren für die eigene Untersuchung hilfreich sind. Bortz und Döring weisen darauf hin, dass die sprachliche Gestaltung des jeweiligen Fragebogens aber immer an

die eigene Zielgruppe angepasst werden müsse (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 254). Daher wurden die Bereiche des Fragebogens, die aus fremden Quellen übernommen wurden, teilweise sprachlich angepasst und inhaltlich erweitert und verändert. Aus methodischen Gründen der Objektivität wurden überwiegend geschlossene Antwortformate mit zumeist mehrstufigen Antwortmöglichkeiten verwendet (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 254). Im Prozess der Itemformulierung wurden die Kriterien der Fragenformulierung nach Porst (2000) berücksichtigt. Entsprechend wurde z. B. darauf geachtet, dass sich in den Items nur eindeutige Begriffe befinden, die Fragen nicht zu komplex gestaltet sind und sie keine Unterstellungen oder Suggestionen beinhalten.

Pilotierung und Optimierung

Darüber hinaus wurde der Fragebogen für die Grundschullehrperson in einem Pretestverfahren erprobt und anschließend optimiert. In diesem ersten Erhebungsdurchlauf im November 2011 wurden 132 Lehrerinnen und Lehrer von 8 Grundschulen befragt (vgl. Abbildung 7-1). Der Rücklauf lag bei 36 % (n = 48). Die Kontaktaufnahme mit diesen Schulen erfolgte über die jeweilige Schulleitung, die jedoch im Pretest noch keinen Fragebogen erhielt. Die Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, auf einem gesonderten Blatt Anmerkungen zum Fragebogen zu treffen und eine Rückmeldung bezüglich der Bearbeitungszeit des Fragebogens zu geben. Diese Bearbeitungszeit betrug im Durchschnitt 29 Minuten (SD = 11,9; Min = 12; Max = 75). Vermutlich wurde bei dieser Zeitangabe auch die Zeitaufwendung für die Rückmeldung berücksichtigt.

Die Fragebögen wurden zudem auf fehlende Werte und hinsichtlich der Streuung der Items untersucht. Insbesondere die Items zu den allgemeinen Angaben der Schule wiesen in der Einzelschulbetrachtung eine hohe Streuung auf. Daher wurden die Lehrerfragebögen in der Haupterhebung um einen Fragebogen für die Schulleitung ergänzt. Zudem erschien es von Bedeutung zu sein, die Schulleitungen in die Untersuchung stärker einzubeziehen und dadurch ihre Akzeptanz für die Untersuchung zu erhöhen. Da aus zeitlichen Gründen für den Schulleiterfragebogen kein Pretest mit einer größeren Stichprobe möglich war, wurde dieser Fragebogen in enger Zusammenarbeit mit zwei Schulleitungen entwickelt und von diesen erprobt.

Inhaltliche Bereiche der Fragebögen

So besteht der Fragebogen für die Schulleitung aus zwei Teilen (vgl. Anhang 1.2). Im ersten Teil werden zunächst Angaben zur Person der Schulleitung und zu ihrer Leitungstätigkeit an der Grundschule erfasst. Zudem wird die Schulleitung gebeten, Angaben zu ihren Kompetenzen in den Arbeitsfeldern Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung vorzunehmen. In diesen Teilbereich fließen die Informationen zu den Handlungsfeldern und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen ein (vgl. MSW NRW 2008) ein. Im zweiten Teil des Schulleiterfragebogens werden allgemeine Angaben zur Schule erfragt, wie z. B. zur Lage und Größe, zur Zusammensetzung der Schülerschaft und des Kollegiums und darüber hinaus zur Arbeitsorganisation und zur Schulentwicklung an der Schule.

Der Fragebogen für Grundschullehrpersonen umfasst drei Teile (vgl. Anhang 1.3). Im ersten Teil werden kongruent zum Schulleiterfragebogen persönliche Angaben der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer erfragt. Zudem sollen die Befragten Angaben zu ihren Erfahrungen mit dem Thema Lehrerkooperation und Schulentwicklung treffen. Dieser Fragenkomplex

orientiert sich an einem Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer des Instituts für Bildungsmonitoring in Hamburg (vgl. ifbm 2008). Einzelne Items wurden daraus übernommen.²⁷ Der zweite Teil des Fragebogens behandelt Auffassungen zum Aufgabenfeld *Schulentwicklung*. Diese Items lehnen sich zum Teil an die Skalen der PISA-Studie an (vgl. Kunter et al. 2002, S. 333). Einige Items wurden vollständig übernommen.²⁸ Zudem sollten die Lehrpersonen einige allgemeine Aussagen über die Arbeit von Schule und Lehrerinnen und Lehrern einschätzen, die derzeit im Kontext der Weiterentwicklung von Schulen diskutiert werden. Als Orientierung für diesen Fragebogenteil diente die Arbeit von Altrichter und Eder (2004) und der entsprechende Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer. Einige Items wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verändert und zum Teil aufgrund der Rückmeldungen der Lehrpersonen des Pretests sprachlich angepasst. Weitere Items wurden vollständig übernommen.²⁹ Im dritten Teil des Fragebogens für Grundschullehrpersonen werden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, das Organisationsklima im Kollegium zu bewerten. Orientierungsrahmen boten die in Kapitel 4.3 dargestellten Erhebungsinstrumente zum Organisationsklima an Schulen, insbesondere der OKI Version 8.3 von Bessoth (1996). Mehrere Items dieses Instruments wurden wortwörtlich übernommen.³⁰

7.2 Datenerhebung und Stichprobe

In diesem Teilkapitel wird das Vorgehen bei der Stichprobenziehung und der Datenerhebung beschrieben. Anschließend folgen die Angabe des Rücklaufs der Fragebögen und die Beschreibung der Stichprobe der Untersuchung.

Stichprobenziehung

Zur Zeit der Stichprobenziehung im Dezember 2011 gab es in Nordrhein-Westfalen 3.028 Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft. Diese Grundgesamtheit diente als Basis für die Ziehung einer Zufallsstichprobe von 52 Grundschulen. Hierzu wurde das Verfahren der systematischen Zufallsauswahl gewählt (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 400 ff.; Gehring/Weins 2009, S. 210-211). Zunächst wurden dazu alle öffentlichen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen tabellarisch erfasst und nummeriert. Anschließend wurde das erste Stichprobenelement anhand einer Zufallszahl ermittelt. Ausgehend von dieser Zufallszahl wurden die weiteren Elemente der Stichprobe systematisch gezogen. Da die Bereitschaft der Schulleitungen zur Teilnahme am Projekt für die Sicherstellung eines akzeptablen Rücklaufs und für das Gelingen der Untersuchung von großer Bedeutung war, wurden die gezogenen 52 Schulen telefonisch kontaktiert und ausführlich über das Vorhaben informiert sowie um ihre Teilnahme gebeten.³¹

²⁷ Folgende Items wurden aus dem Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer des Instituts für Bildungsmonitoring in Hamburg vollständig übernommen: Item 03.1 e. und f. und Item 04.3 a., d. und f. des Fragebogens für Grundschullehrerinnen und -lehrer (vgl. Anhang 1.3).

²⁸ Vollständig übernommene Items aus dem Instrument der PISA-Studie: Item 05.3 a., e. und f. des Fragebogens für Grundschullehrerinnen und -lehrer (vgl. Anhang 1.3).

²⁹ Vollständig übernommene Items aus dem Fragebogen von Altrichter und Eder: Item 06.2 f., g., h. und bb. des Fragebogens für Grundschullehrerinnen und -lehrer (vgl. Anhang 1.3).

³⁰ Vollständig übernommene Items aus dem OKI Version 8.3: Item f., i., m., o., p., q., x., z., aa., bb., dd., ee. und ll. des Fragebogens für Grundschullehrerinnen und -lehrer (vgl. Anhang 1.3).

³¹ Diese Vorgehensweise wurde vor dem Hintergrund ökonomischer Gesichtspunkte durchgeführt. Da es dadurch gegebenenfalls zu einer Positivauswahl gekommen ist, muss dieser Aspekt im Rahmen der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden.

Durch dieses Verfahren fielen 15 Schulen der ersten gezogenen Stichprobe aus, die aus verschiedenen Gründen, häufig jedoch wegen einer zu hoher Arbeitsbelastung oder der Teilnahme an anderen Forschungsprojekten, nicht am Projekt teilnehmen wollten. Daher wurde eine Stichprobe von 15 Schulen nachgezogen. Bei Zusage der Schulleitung wurde die jeweilige Anzahl der Grundschullehrerinnen und -lehrer der Schule erfragt, um die passende Anzahl an Fragebögen versenden zu können.

Datenerhebung

Die Fragebögen wurden im Februar/März 2012 an 52 Schulleitungen und 623 Grundschullehrpersonen per Post versendet (vgl. Abbildung 7-1). Jedem Fragebogen war ein Anschreiben beigelegt, das über die Ziel- und Fragestellungen der Untersuchung, den Ablauf der Befragung und die Gewährleistung der Anonymität informierte (vgl. Anhang 1.1). Zudem erhielt jede Person einen vorbereiteten Rückumschlag, um den ausgefüllten Fragebogen persönlich zurücksenden zu können. Nach Ablauf des gesetzten Rücksendetermins wurden die Schulen, von denen der Rücklauf sehr gering war, noch einmal telefonisch oder per E-Mail an die Befragung erinnert und es wurde um Rücksendung der Unterlagen gebeten. Den Fragebögen wurden ein Dankeschön in Form von Merci-Schokoladen und Dankesworten für das Kollegium beigelegt. Ein sogenanntes Incentive erhöht nachweislich die Motivation der Befragungsteilnehmer und kann sich günstig auf den Rücklauf auswirken (vgl. Mehlkop/Becker 2007; Stadtmüller/Porst 2005).

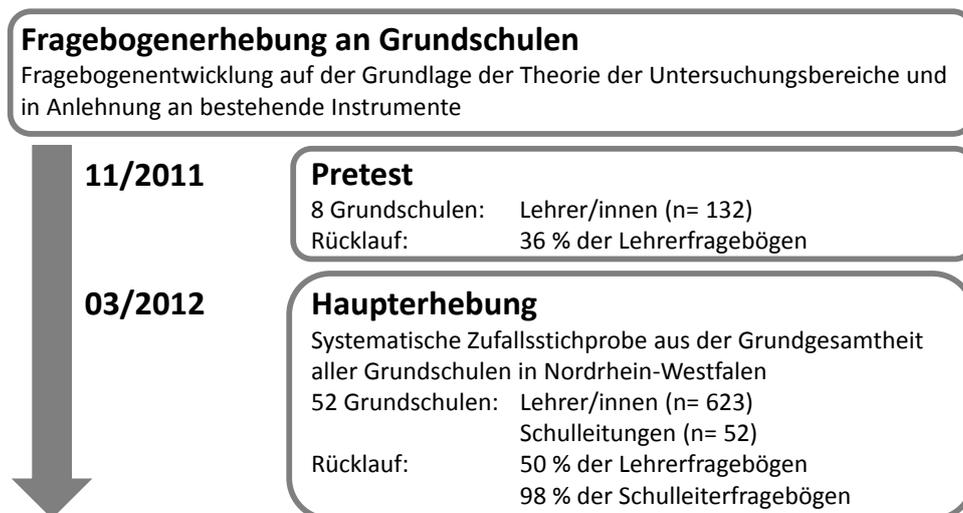


Abbildung 7-1: Untersuchungsdesign und Ablauf der Erhebung. Quelle: Eigene Darstellung.

Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

Der Rücklauf der Schulleitungsfragebögen beträgt rund 98 % und der Rücklauf der Lehrerfragebögen rund 50 %, sodass die ausgefüllten Fragebögen von 51 Schulleitungen und 314 Lehrpersonen in die Datenauswertung und Beantwortung der Fragestellung einbezogen werden können. Es wurden nur vollständige Datensätze von Schulen, bestehend aus einem Schulleiterfragebogen und einer Anzahl Lehrerfragebögen, in die Stichprobe aufgenommen. Durch die Entfernung unvollständiger Datensätze reduzierte sich die Stichprobe auf 50 Schulleitungen und 308 Lehrpersonen.

Demnach haben an der Befragung 50 Grundschulen aus Nordrhein-Westfalen teilgenommen, von denen sich 56 % in städtischer Lage, 22 % in Vorortlage und wiederum 22 % in ländlicher Lage befinden. Nach Angaben der Schulleitungen liegen 34 % der Schulen in einem sozialen Brennpunkt. An 52 % der Grundschulen sind weniger als 200 Schüler angemeldet. Die durchschnittliche Schulgröße beträgt rund 219 Schüler ($SD = 88.5$; $Min = 65$; $Max = 425$). Die Grundschulen der Stichprobe zeichnen sich durch eine große Heterogenität bezüglich ihrer organisatorischen Angebote aus: 38 % der Schulen sind verlässliche Halbtagsgrundschulen, 92 % der Schulen zudem offene Ganztagschulen, 4 % der Schulen sind teilweise gebundene Ganztagschulen, 10 % der Grundschulen haben jahrgangsgemischte Klassen, 46 % der Grundschulen haben Gemeinsamen Unterricht und an 58 % der Grundschulen unterrichten die Lehrpersonen in einer oder mehreren Stunden im Team.³² In der Stichprobe sind darüber hinaus Schulen mit besonderen pädagogischen Profilen: 2 % der Schulen sind Montessori-Schulen, 26 % der Schulen arbeiten inklusiv, 24 % der Schulen arbeiten nach der Demokratiepädagogik und 34 % der Schulen orientieren sich bei ihrer Arbeit nach eigener Auskunft an reformpädagogischen Ideen.

Zudem lassen sich Angaben über die Schulleitungen dieser Schulen treffen. Der überwiegende Anteil der Schulleitungen ist weiblich (66 %), wohingegen nur 17 männliche Schulleitungen den Fragebogen beantwortet haben (34 %). Die Altersverteilung ist heterogen: 6 % der Schulleitungen sind zwischen 30 und 39 Jahre alt, 26 % der Schulleitungen sind zwischen 40 und 49 Jahre alt, 34 % der Schulleitungen sind zwischen 50 und 59 Jahre alt und wiederum 34 % der Schulleitungen sind älter als 60 Jahre. Die Gruppe der unter 30-Jährigen ist bei den Schulleitungen nicht vertreten, was sich durch die Berufserfahrung, die für diese Position nötig ist, erklären lässt. Die Schulleitungen sind seit durchschnittlich 27.7 Jahren im Schuldienst tätig ($SD = 10.2$; $Min = 10$; $Max = 40$); davon durchschnittlich 12.5 Jahre als Schulleitung ($SD = 7.8$; $Min = 1$; $Max = 30$) und davon durchschnittlich 8.1 Jahre an der aktuellen Schule ($SD = 7.2$; $Min = 1$; $Max = 27$). Die deutliche Mehrheit der Schulleitungen ist im Beamtenverhältnis beschäftigt (98 %), jedoch ist eine Schulleitung der Stichprobe im Angestelltenverhältnis beschäftigt (2 %). Ebenso verhält es sich mit der Vollzeit- und Teilzeitanstellung: Die überwiegende Anzahl der Schulleitungen arbeitet in Vollzeit (94 %), nur drei Schulleitungen arbeiten in Teilzeit (6 %). Die Schulleitungen der Stichprobe haben eine unterschiedlich umfangreiche Unterrichtsbelastung neben ihrer Tätigkeit als Schulleitung: Im Durchschnitt werden 11 Unterrichtsstunden von ihnen pro Woche gehalten. Das Minimum liegt jedoch bei keiner und das Maximum bei 20 gehaltenen Unterrichtsstunden; die Standardabweichung liegt bei 4.1. Demnach ist die Stichprobe der Schulleitungen sowohl bezüglich der persönlichen Merkmale und der Leitungserfahrungen als auch bezüglich der Arbeitsbelastung durch Unterrichtsverpflichtung breit aufgestellt.

Von den 50 Grundschulen der Stichprobe haben 308 Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen, von denen 51 % als Klassenlehrer, 12 % als Fachlehrer und 37 % als Klassen- und

³² In Nordrhein-Westfalen sind im Schuljahr 2011/12 87.5 % der Schulen offene Ganztagschulen, haben 0.3 % der Schulen ein gebundenes Ganztagsangebot und 8.6 % der Schulen sind ausschließlich verlässliche Halbtagschulen (vgl. MSW NRW 2012, S. 12). Der Anteil der offenen und gebundenen Ganztagschulen in der Stichprobe entspricht somit ungefähr dem Landesdurchschnitt. Der Anteil der verlässlichen Halbtagschulen der Stichprobe ist deutlich höher, was aber auch dadurch zu erklären ist, dass diese Schulen teilweise zudem ein offenes Ganztagsangebot besitzen. Demnach ist die Anzahl der Schulen, die ausschließlich ein verlässliches Halbtagsangebot haben, auch in der vorliegenden Stichprobe geringer und entspricht mit 6 % etwa dem Landesdurchschnitt.

Fachlehrer tätig sind. Die Alterszusammensetzung dieser Stichprobe ist ausgewogen und entspricht annähernd der Altersstruktur der Grundgesamtheit³³: 10 % der Lehrpersonen sind zwischen 25 und 29 Jahre alt, 22 % der Lehrpersonen sind zwischen 30 und 39 Jahre alt, 28 % der Lehrpersonen sind zwischen 40 und 49 Jahre alt, 29 % der Lehrpersonen sind zwischen 50 und 59 Jahre alt und 11 % der Lehrpersonen sind 60 Jahre alt und älter. Die deutliche Mehrheit der Lehrpersonen ist weiblich (95 %), nur 14 Lehrpersonen sind männlich (5 %). Diese ungleiche Verteilung der Geschlechter lässt sich durch das insgesamt unausgewogene Geschlechterverhältnis an nordrhein-westfälischen Grundschulen erklären.³⁴

Ein großer Anteil der Lehrpersonen ist verbeamtet (87 %), wohingegen nur 13 % der Lehrpersonen im Angestelltenverhältnis tätig sind. Bezüglich der Vollzeit- und Teilzeitanstellung lässt sich eine höhere Anzahl der teilzeitarbeitenden Lehrpersonen in der vorliegenden Stichprobe feststellen (56 %). Dementsprechend arbeiten nur 44 % der Lehrpersonen Vollzeit.³⁵ Die Lehrpersonen der Stichprobe sind durchschnittlich seit 17.4 Jahre nach dem Erwerb ihres ersten Staatsexamens im Schuldienst tätig (SD = 11.5; Min = 0; Max = 41) und durchschnittlich 10.9 Jahre an ihrer aktuellen Schule (SD = 9.6; Min = 0, Max = 40). Ein Anteil von 37 % der Grundschullehrpersonen wird im Rahmen des Ganztagsangebotes der Schule eingesetzt. Diese Tätigkeit beläuft sich auf durchschnittlich 3 Stunden in der Woche (SD = 4.6; Min = 1; Max = 24).

³³ Nach der amtlichen Schulstatistik sind im Schuljahr 2011/12 in Nordrhein-Westfalen 11.3 % der Grundschullehrpersonen unter 30 Jahre alt, 26.1 % der Grundschullehrpersonen zwischen 31 und 40 Jahre alt, 22.7 % der Grundschullehrkräfte zwischen 41 und 50 Jahre alt, 32.4 % der Grundschullehrkräfte zwischen 51 und 60 Jahre alt und 7.4 % der Grundschullehrkräfte älter als 61 Jahre alt (MSW NRW 2012, S. 43). Durch die leicht variierende Skalierung kann diese Verteilung nicht deckungsgleich auf die hier vorliegende Stichprobe bezogen werden. Es wird jedoch deutlich, dass die Altersstruktur in der Stichprobe in etwa der Altersstruktur der Grundgesamtheit entspricht.

³⁴ Diese Verteilung entspricht der Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit. Laut amtlicher Schulstatistik waren im Schuljahr 2011/12 in Nordrhein-Westfalen 90.6 % der Lehrkräfte weiblich und 9.4 % der Lehrkräfte männlich. In der vorliegenden Stichprobe haben 8 Lehrpersonen ihr Geschlecht nicht angegeben. Diese fehlenden Werte sind gegebenenfalls damit zu erklären, dass bei männlichen Teilnehmern der Befragung aufgrund der geringen Anzahl die Anonymität bei Angabe des Geschlechts nicht vollständig gewährleistet werden kann. Es lässt sich daher vermuten, dass die acht Fragebögen mit fehlenden Werten von männlichen Befragten ausgefüllt wurden.

³⁵ Laut amtlicher Schulstatistik waren im Schuljahr 2011/12 in Nordrhein-Westfalen 84 % der Grundschullehrpersonen verbeamtet und 16 % angestellt. 54 % der Grundschullehrkräfte arbeiteten in Vollzeit und 46 % der Lehrkräfte in Teilzeit (vgl. MSW NRW 2012, S. 46-47). Die vorliegende Stichprobe weicht beim Aspekt der Voll- und Teilzeitarbeit im geringen Maße von dieser Verteilung ab.

7.3 Datenaufbereitung

Die Daten, die durch den Fragebogen gewonnen wurden, wurden für die weiteren Analysen zur Überprüfung der Hypothesen und Beantwortung der Fragestellungen aufbereitet. Zunächst wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS Statistics Eingabefehler identifiziert und der Datensatz bereinigt. Mittels Faktorenanalysen wurden anschließend Skalen gebildet. Bevor die Skalenbildung in diesem Kapitel beschrieben wird, soll auf den Umgang mit fehlenden Werten in der vorliegenden Stichprobe eingegangen werden.

Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte sind in der empirischen Sozialforschung ein häufig anzutreffendes Problem, das vielfältige Gründe haben kann: So kann ein fehlerhaftes Untersuchungsdesign zu einem Fehlen von Werten führen oder auch eine Antwortverweigerung im Rahmen einer Befragung stattfinden, möglich ist zudem mangelndes Wissen oder eine unzureichende Antwortmotivation der Befragten als Ursache für fehlende Antworten (vgl. Schnell 1986, S. 24-58). Vor diesem Hintergrund wurden die beantworteten Fragebögen des Pretests auf eine Häufung fehlender Angaben untersucht und die entsprechenden Items umformuliert oder entfernt (vgl. Kapitel 7.1). Dieses Vorgehen erwies sich als erfolgreich, da in den Daten der Haupterhebung insgesamt nur noch wenige fehlende Werte zu finden sind.

Da fehlende Werte sich jedoch nicht ganz vermeiden lassen, wurden verschiedene Verfahren entwickelt, die dieser Problematik, die zu einer Verringerung der Stichprobengröße und zu einem erschwerten statistischen Umgang mit den Daten führt, begegnen (vgl. Lüdtke et al. 2007; Schnell 1986). Zu den klassischen Verfahren zählen der fallweise und paarweise Ausschluss, die bei den Analysen der vorliegenden Daten, z. B. im Zusammenhang der Clusteranalyse, des t-Tests oder von Korrelationen, eingesetzt werden. Werden Fälle fallweise ausgeschlossen, werden nur die Personen in die Analyse eingeschlossen, für die alle Variablen gültige Werte besitzen. Ein entscheidender Nachteil dieses Vorgehens ist es, dass sich die Stichprobengröße dadurch reduziert. Daher wird empfohlen, es nur bei einer Ausschlussquote von weniger als 5 % einzusetzen (vgl. Lüdtke et al. 2007, S. 107). Beim paarweisen Ausschluss hingegen werden Fälle aus der Auswertung ausgeklammert, deren für die Analyse relevanten Variablen fehlende Werte besitzen. Dieses Verfahren besitzt den Nachteil, dass sich so verschiedene Berechnungen auf unterschiedlich große Stichproben beziehen (vgl. Lüdtke et al. 2007, S. 108). Bei Skalen- bzw. Indexbildung werden fehlende Werte insofern berücksichtigt, dass 50 % der relevanten merkmalsbildenden Items vorhanden sein müssen, um einen Wert für den entsprechenden Fall berechnen zu können. Die angewendete Vorgehensweise des Umgangs mit fehlenden Werten in der vorliegenden Untersuchung wird an der entsprechenden Stelle im weiteren Verlauf des empirischen Teils angegeben.

Skalenbeschreibung

Wie bereits erwähnt, wurden aus Items einiger Bereiche des Fragebogens Skalen gebildet. Diese Definition neuer Variablen erfolgte einerseits mit dem Ziel, inhaltliche Bereiche des Fragebogens auf ihre Dimensionen zu prüfen, zusammenzufassen und somit zu vereinfachen. Andererseits wurden folgende Analyseverfahren wie z. B. die Clusteranalyse hiermit vorbereitet. Hierfür wurden Hauptkomponentenanalysen gerechnet, die in der Regel eine Normalverteilung voraussetzen. Aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems muss die Voraussetzung der

Normalverteilung der Daten allerdings nicht zwingend erfüllt sein, da bei ausreichend großen Stichproben ($n > 30$) die Mittelwerte von Stichproben, die der selben Grundgesamtheit entnommen wurden, in eine Normalverteilung übergehen, auch wenn das Merkmal selbst nicht normalverteilt ist (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 85-87). Aufgrund der hier vorliegenden Stichproben von $n > 300$ (Lehrpersonen) und $n = 50$ (Schulleitungen) kann eine Verletzung der Normalverteilung der Daten akzeptiert werden.³⁶ Im Folgenden werden, getrennt nach inhaltlichen Bereichen des Fragebogens, die Skalenbildungen beschrieben.

Skalen zur Erfassung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen

Die Hauptkomponentenanalyse der 31 Items zum Bereich *schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften* des Lehrerfragebogens erbringt acht Faktoren mit einem Eigenwert > 1 . Der Scree-Test legt eine Vier-Faktoren-Lösung nahe, die durch eine weitere varimax-rotierte Faktorenanalyse geprüft und durch den Ausschluss einzelner Items optimiert wurde.³⁷ Die Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests liegt bei $.8$ ³⁸ und der Bartlett-Test auf Sphärizität ist höchst signifikant, was Korrelationen zwischen den Items und somit die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse bescheinigt (vgl. Bühl 2010, S. 588). Das Modell klärt 45.3 % der Varianz auf. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse dieser Faktorenanalyse befindet sich im Anhang 2.1.

Die Tabelle 7-1 verdeutlicht die Itemzusammensetzung der so gebildeten vier Skalen: Die Skala *Kooperation* beinhaltet Items, die bei positiver Bewertung durch die Lehrperson die Befürwortung von Kooperation zum Ausdruck bringen. Lehrerkooperation wird durch diese Skala breit dargestellt, da sie Items zu den verschiedenen Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Kookonstruktion beinhaltet, die zudem auf unterschiedlichen Ebenen ausgeführt werden (vgl. dazu Kapitel 5.2.1). Eine zweite Skala umfasst Items, die bei positiver Einschätzung durch die Lehrperson die Befürwortung von *gemeinsamen Zielen* für die Schule und für die eigene Arbeit ausdrücken: Sowohl Items zur Bedeutung der Zieltransparenz als auch zur Bedeutung von gemeinsamen und übergreifenden Zielsetzungen, auch im Kontext schulischer Kooperation, bilden diese Skala. Eine dritte Skala setzt sich aus Items zusammen, die dem *Autonomie-Paritäts-Muster* zuzuordnen sind (vgl. dazu Kapitel 5.2.2): Das sind einerseits Items, die bei positiver Einschätzung der Lehrpersonen der Forderung nach Autonomie entsprechen, d. h., eine Reklamation von Eigenverantwortung für den Unterricht und die Trennung von Unterricht und Verwaltung ausdrücken. Andererseits werden Items dieser Skala zugeordnet, die bei positiver Einschätzung durch die Lehrpersonen das Bedürfnis nach Parität repräsentieren, d. h. Items zur Reklamation von Gleichbehandlung und Gleichberechtigung und Ablehnung von Maßnahmen, die zu sichtbaren Unterschieden im Kollegium führen. Eine vierte Skala umfasst Aspekte einer *leistungsbezogenen Bezahlung* und bringt bei positiver Bewertung durch die

³⁶ Die Voraussetzung der Normalverteilung der Werte muss auch im Zusammenhang mit noch folgenden Analysen nicht zwangsläufig gegeben sein, da auf der Grundlage des zentralen Grenzwerttheorems bei einer Stichprobengröße ab ca. 30 Untersuchungsobjekten sich die Forderung nach normalverteilten Werten erübrigt (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 217; Bortz/Schuster 2010, S. 85 ff.).

³⁷ Schrittweise wurden Items ausgeschlossen, die sowohl geringe Kommunalitäten (unter $.3$) und geringe Faktorladungen (unter $.4$) aufweisen, als auch durch doppelte Ladung auf einen Faktor inhaltlich nicht gut erklärbar sind. Durch die beschriebene Vorgehensweise wurden die Items a., e., h., cc. der Frage 06.2 des Fragebogens (siehe Anhang 1.3) ausgeschlossen.

³⁸ Nach Bühl liegt die Grenze für eine ausreichende Beurteilung des KMO-Tests bei $.6$, für eine befriedigende Beurteilung bei $.7$, für eine gute Beurteilung bei $.8$ und für eine sehr gute Beurteilung bei $.9$ (vgl. Bühl 2010, S. 588).

Lehrperson eine befürwortende Einstellung zu einer variablen Bezahlung aufgrund von hohem Engagement und Leistung zum Ausdruck.

Tabelle 7-1: Itemzusammensetzung der Skalen – Schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer/innen sollten regelmäßig Unterricht arbeitsteilig vorbereiten. - Lehrer/innen sollten regelmäßig Unterricht gemeinsam planen und durchführen. - Lehrer/innen einer Schule sollten Unterrichtsmaterialien möglichst gemeinsam entwickeln. - Lehrer/innen sollten sich in schulischen Belangen arbeitsteilig organisieren. - Es ist schade, dass es üblich ist als Lehrer/in alleine zu arbeiten. - Lehrer/innen, die in derselben Klasse unterrichten, sollten sich regelmäßig zu Besprechungen treffen. - Lehrer/innen sollten sich regelmäßig wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen. - Die Lehrer/innen einer Schule sollten regelmäßig Unterrichtsmaterialien austauschen. - Lehrer/innen sollten ihre Arbeit gegenseitig kritisch und konstruktiv bewerten. - Eine Verpflichtung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung würde den Spielraum der einzelnen Lehrperson in negativer Weise einengen. (-)
gemeinsame Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Eine Schule kann nur funktionieren, wenn gemeinsame Ziele klar formuliert sind. - Lehrer/innen sollten die durch das Schulprogramm gesetzten Ziele kennen. - Lehrer/innen einer Schule sollten gemeinsame Ziele haben, damit Zusammenarbeit funktionieren kann. - Lehrer/innen sollten mit ihren Kolleginnen und Kollegen in schulischen Belangen kooperieren. - Lehrer/innen sollten stets an den Zielformulierungen der Schule orientieren. - Alle Lehrer/innen sollten sich an der Formulierung von gemeinsamen Zielen im Schulprogramm beteiligen. - Die Zielsetzungen einer Schule sollten auch Ziele der persönlichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sein.
Autonomie und Parität	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer/innen sollten keine schulischen Aufgaben zugewiesen bekommen, die über ihre Unterrichtsarbeit hinausgehen (z. B. Schulprogrammarbeit, Schulevaluation). - Lehrer/innen sollten sich ausschließlich auf ihren Unterricht konzentrieren. - Ausgebildete Lehrpersonen sind über die Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten, niemandem Rechenschaft schuldig. - Maßnahmen der internen und externen Evaluation sollten vermieden werden, da sie Unterschiede der Arbeitsqualität von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar machen. - Abstimmungen über Inhalte des Unterrichts innerhalb des Kollegiums (z.B. Arbeitspläne) schränken die Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein. - Eine Verpflichtung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung würde den Spielraum der einzelnen Lehrperson in negativer Weise einengen. - Lehrer/innen sollten die Möglichkeit haben alleine und eigenverantwortlich in ihrer Klasse zu unterrichten. - Weiterentwicklungen im Schulsystem dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass Lehrpersonen nicht mehr selbst über ihren Unterricht entscheiden können.
leistungsbezogene Bezahlung	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer/innen sollten nach der Qualität ihrer Leistungen bezahlt werden. - Engagierte Lehrer/innen sollten auch mehr verdienen als Kolleginnen und Kollegen, die weniger engagiert sind. - Die Arbeit aller Lehrpersonen ist gleichwertig, egal welche Fächer jemand unterrichtet. (-)

Anmerkung: Die Markierung (-) verweist auf umgepolte Items.

Zur Skalenbildung wurden die Mittelwerte über die jeweiligen Items berechnet. Fehlende Werte wurden hierbei berücksichtigt, indem festgelegt wurde, dass mindestens 50 % gültige

Werte für die Berechnung des jeweiligen Mittelwertes vorhanden sein müssen.³⁹ Tabelle 7-2 zeigt die Kennwerte der Skalen. Die Reliabilität der Skalen liegt zwischen $\alpha = .66$ und $\alpha = .80$.⁴⁰

Tabelle 7-2: Kennwerte der Skalen zur Beschreibung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
Kooperation	10	.80	307	3.56	.74
gemeinsame Ziele	7	.76	307	4.25	.50
Autonomie und Parität	8	.76	307	2.38	.86
leistungsbezogene Bezahlung	3	.66	303	2.15	1.21

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Die dargestellten Skalen unterscheiden sich von den Skalen von Altrichter und Eder (2004), an denen sich die Entwicklung der hier vorliegenden Items zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften orientierte. Da nur wenige Items wortgetreu übernommen wurden (vgl. Kapitel 7.1) und der Bereich *gemeinsame Ziele* im Fragebogen dieser Untersuchung vollständig ergänzt wurde, ist es naheliegend, dass Altrichter und Eder (2004) leicht variierende Skalen fanden: Der Bereich *Autonomie und Parität* teilt sich durch ihre Berechnung in zwei Skalen, eine dritte Skala umfasst Items zur *Kooperation*. Die Reliabilität dieser Skalen liegt zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .65$. In der hier durchgeführten Faktorenanalyse bilden die Bereiche *Autonomie und Parität* eine gemeinsame Skala. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte darin gesehen werden, dass das Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1972) als ein zusammenhängendes Verhaltensmuster beschrieben wird (vgl. Kapitel 5.2.2). Durch die hier dargestellte Faktorenanalyse wurde zudem eine vierte Skala zur *leistungsbezogenen Bezahlung* identifiziert. Die Items dieser Skala sollten ursprünglich dazu dienen, Einstellungen zum Gleichheitsprinzip im Kollegium zu erfassen, da eine leistungsbezogene Bezahlung Ungleichheit sichtbar machen würde. Diese Items wurden aus statistischen Gründen der Skala *Autonomie und Parität* jedoch nicht zugeordnet und bilden eine eigene Skala. Die Unterschiedlichkeit der Skalen der hier vorliegenden Untersuchungen und der Skalen von Altrichter und Eder (2004) muss im Zusammenhang mit der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden.

Skalen zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen

Die insgesamt 38 Items zum *Organisationsklima an Schulen* wurden, jeweils getrennt für die schulleitungsbezogenen und kollegiumsbezogenen Items, faktorenanalytisch überprüft. In diesem Abschnitt soll zunächst die Hauptkomponentenanalyse über die Items, die sich auf das Verhalten der Schulleitung beziehen, vorgestellt werden. Dann folgt die Darstellung der Hauptkomponentenanalyse der Items, die das Verhalten der Lehrkräfte thematisieren.

Bereiche des Organisationsklimas zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung

Die Hauptkomponentenanalyse der 20 Items zum *wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung* erbringt drei Faktoren mit dem Eigenwert >1 . Auch das Ergebnis des Scree-Tests bestätigt die Drei-Faktoren-Lösung als günstigste Lösung, die nach Ausschluss kritischer Items sowohl

³⁹ Diese Vorgehensweise zur Berücksichtigung fehlender Werte wurde auch bei den weiteren Skalenbildungen mit vorgeschalteter Faktorenanalyse angewendet.

⁴⁰ Aufgrund der inhaltlichen Schlüssigkeit der Skalen ist auch bei der Skala *leistungsbezogene Bezahlung* von einer ausreichenden Messqualität auszugehen.

inhaltlich als auch empirisch schlüssig ist.⁴¹ Die Voraussetzungen dieser Lösung sind durch eine Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests von .9 und einem höchst signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität erfüllt (vgl. Bühl 2010, S. 588). Das Faktorenmodell klärt 76.3 % der Varianz auf (vgl. Anhang 2.2).

So können drei Skalen gebildet werden, die sich inhaltlich wie folgt beschreiben lassen: Die erste Skala besteht aus 11 Items, die Aspekte der *Unterstützung und Anerkennung durch die Schulleitung* enthalten. Hier werden Items zusammengefasst, die das Eingehen der Schulleitung auf individuelle Bedürfnisse, Lob der Schulleitung und verschiedene Formen der Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung betreffen. Die zweite Skala mit drei Items umfasst Aspekte des *transparenten Verhaltens der Schulleitung* wie regelmäßige Rückmeldungen durch die Schulleitung und transparente Schulgestaltung bezüglich zukünftiger Ziele der Schule. Die dritte Skala setzt sich wiederum aus drei Items zusammen und beinhaltet Aspekte einer *organisierten Schulgestaltung durch die Schulleitung* wie ein strukturiertes Abhalten von Konferenzen und die Einhaltung und frühzeitige Ankündigungen von Terminen (vgl. Tabelle 7-3).

Tabelle 7-3: Itemzusammensetzung der Skalen – Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Schulleitung. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn über Lehrer/innen etwas Negatives berichtet wird, können sie sicher sein, dass sich die Schulleitung zuerst einmal vor sie stellt. - Die Schulleitung vermittelt den Lehrerinnen und Lehrern unserer Schule das Gefühl, dass sie mit ihrer Arbeit zum guten Image der Schule beitragen. - Die Schulleitung unserer Schule ist aufgeschlossen, wenn die Lehrer/innen ein Anliegen haben. - Die Lehrer/innen können darauf vertrauen, dass die Schulleitung sie bei schwierigen Aufgaben unterstützt. - Der Einsatz der Lehrer/innen für ihre Schule wird von unserer Schulleitung gesehen und anerkannt. - Unsere Schulleitung ist bei Kritik und Lob stets gerecht. - Wenn Aufgaben in unserem Kollegium verteilt werden, berücksichtigt die Schulleitung persönliche Wünsche von Lehrpersonen, soweit das möglich ist. - Unsere Schulleitung nutzt viele verschiedene Gelegenheiten, um das Team zu loben. - Die Schulleitung beteiligt alle betroffenen Lehrerinnen und Lehrer an Entscheidungen und entscheidet nicht hinter verschlossener Tür. - Bei Meinungsverschiedenheiten unter den Lehrerinnen und Lehrern wirkt die Schulleitung ausgleichend. - Die Lehrer/innen unserer Schule sind besonders motiviert, da sie wissen, dass ihre Anstrengung von der Schulleitung gesehen wird.
transparentes Verhalten der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulleitung unserer Schule gibt den Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Leistungen. - Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Lehrer/innen eine klare Vorstellung davon haben, wie die Schule in Zukunft aussehen soll. - Die Schulleitung macht den Lehrerinnen und Lehrern die langfristigen Ziele der Schule transparent.
organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schulleitung hält Termine sorgfältig ein. - Die Schulleitung kündigt Konferenzen, Anforderungen von Berichten etc. frühzeitig genug an. - Unsere Schulleitung bemüht sich, dass Konferenzen geordnet, zügig und strukturiert ablaufen.

⁴¹ Schrittweise wurden Items ausgeschlossen, die im Verhältnis zu den anderen Items geringe Kommunalität (unter .6) aufweisen und durch doppelte Ladungen auf einen Faktor inhaltlich nicht gut erklärbar sind. Durch die beschriebene Vorgehensweise wurden die Items d., t. und z. der Frage 07.2 des Fragebogens (siehe Anhang 1.3) ausgeschlossen.

Die Skalenwerte wurden erneut durch eine Mittelwertbildung über die Items der jeweiligen Skala berechnet. Tabelle 7-4 zeigt die Kennwerte der Skalen. Die Reliabilität der Skalen liegt in einem Bereich zwischen $\alpha = .84$ und $\alpha = .96$.

Tabelle 7-4: Kennwerte der Skalen zum Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Schulleitung. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	11	.96	306	3.75	1.15
transparentes Verhalten der Schulleitung	3	.84	306	3.09	1.19
organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	3	.87	303	4.12	1.14

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Bereiche des Organisationsklimas zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte

Die Analyse der 18 Items, die sich auf das *wahrgenommene Verhalten der Lehrkräfte* untereinander beziehen, ergibt zwei Faktoren mit dem Eigenwert >1 . Auch in diesem Fall kann die Zwei-Faktoren-Lösung durch das Ergebnis des Scree-Tests bestätigt und durch den Ausschluss kritischer Items modifiziert werden.⁴² Die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse sind durch eine Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests von .9 und einem höchst signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität erfüllt (vgl. Bühl 2010, S. 588). Das vorliegende Faktorenmodell erklärt einen Varianzanteil von 62.0 % (vgl. Anhang 2.2).

Durch die beschriebene Hauptkomponentenanalyse können zwei Skalen gebildet werden. Hierzu werden in der Regel die Items zusammengefasst, die jeweils die höchste Ladung auf den Faktor besitzen. Bei einem Item wird dieses Kriterium jedoch nicht berücksichtigt und die inhaltliche Passung des Items als entscheidendes Merkmal gewählt.⁴³ Demzufolge besteht die erste Skala aus acht Items, die verschiedene Aspekte der *Gemeinschaft der Lehrpersonen* umfassen, wie den respektvollen Umgang untereinander und den Teamgeist sowie Zusammenhalt des Kollegiums. Die zweite Skala umfasst vier Items zu Aspekten der *beruflichen Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung* (vgl. Tabelle 7-5).

Tabelle 7-5: Itemzusammensetzung der Skalen – Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
Gemeinschaft der Lehrpersonen	- In unserem Kollegium gibt es kaum Gruppierungen, die sich von den Übrigen abgrenzen.
	- Die Lehrer/innen gehen respektvoll miteinander um.
	- An unserer Schule besteht eine Kultur der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung.
	- Bei uns gibt es wenig Klatsch und „Hinten-herum-Gerede“.
	- In Arbeitsgruppen und Konferenzen ist erkennbar, dass die Lehrer/innen unserer Schule sich um gemeinsame Problemlösungen bemühen.
	- Meinungsverschiedenheiten in der Sache belasten die persönlichen Beziehungen der Lehrer/innen untereinander nicht.
	- Die Lehrer/innen bemühen sich, neue Kolleginnen und Kollegen schnell in die Gemeinschaft zu integrieren.
	- Wenn Lehrer/innen unserer Schule zeitweise besonders belastet sind, können sie auf die Hilfe der Kolleginnen und Kollegen zählen.

⁴² Schrittweise werden Items mit geringen Kommunalitäten (unter .3) ausgeschlossen und Items, die aufgrund von Doppelladungen nicht gut interpretierbar sind, entfernt. Durch die beschriebene Vorgehensweise wurden die Items e., g., q., w., bb. und ii. der Frage 07.2 des Fragebogens (siehe Anhang 1.3) ausgeschlossen.

⁴³ Siehe Item o. der Frage 07.2 (vgl. Anhang 1.3).

berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung	-	Die Lehrer/innen unserer Schule schätzen es wert, dass es im Kollegium Individualisten gibt. (x)
	-	Die Lehrer/innen an unserer Schule können frei entscheiden, welche Schwerpunkte sie in der eigenen Arbeit setzen.
	-	Die Lehrer/innen an unserer Schule können sich beruflich verwirklichen.
	-	Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin unserer Schule etwas anders macht als alle anderen (bzw. einen eigenen Stil hat), wird das vom Kollegium akzeptiert.

Anmerkung: Die Markierung (x) verweist auf das Item, das aufgrund inhaltlicher Beweggründe trotz geringerer Faktorenladung dem Faktor zugeordnet wurde.

Tabelle 7-6 veranschaulicht die Kennwerte der Skalen. Die Reliabilität der Skalen nimmt Werte von $\alpha = .74$ und $\alpha = .91$ an.

Tabelle 7-6: Kennwerte der Skalen zum Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
Gemeinschaft der Lehrpersonen	8	.91	306	3.95	.86
berufliche Verwirklichung	4	.74	306	3.78	.81

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Die Entwicklung des Fragebogenteils, der in die vorliegende Skalenbildung eingeflossen ist, orientierte sich am OKI Version 8.3 von Bessoth (1996). Von diesem umfangreichen Instrument wurden mehrere Items vollständig übernommen, jedoch auch einige Bereiche für die vorliegende Untersuchung ergänzt oder sprachlich verändert (vgl. Kapitel 7.1). Das OKI Version 8.3 gliedert sich kongruent zu der hier angewendeten Vorgehensweise in zwei Inhaltsbereiche: dem Verhalten der Schulleitung und dem Verhalten der Lehrpersonen untereinander. Der erste Faktorenbereich unterteilt sich in fünf Bereiche: *Offenheit/Vertrauen*, *Arbeitsgestaltung*, *Schulgestaltung*, *Vorbildlichkeit* und *Fürsorglichkeit/Rücksichtnahme*, der zweite Faktorenbereich in drei Bereiche: *Interesse an der Schule*, *Individuelles Arbeitsverhalten* und *Gemeinschaft der Lehrer* (vgl. Kapitel 4.3). Bereits an der Anzahl der Dimensionen wird ersichtlich, dass die hier vorliegende Analyse zu anderen Ergebnissen bezüglich der Skalenbildung kommt, was vermutlich auch durch die Veränderung des Instrumentes zu erklären ist. Die verschiedenen Bereiche des OKI spiegeln sich jedoch in den drei Skalen zum Verhalten der Schulleitung und in den zwei Skalen zum Lehrerverhalten wider. Die Dimension *Interesse an der Schule*, die das OKI im Faktorenbereich zum Lehrerverhalten beinhaltet, fehlt in der vorliegenden Untersuchung. Darüber hinaus sind einzelne Aspekte in den Faktoren zum Schulleitungsverhalten zusammengefasst worden.

Skalen zur Erfassung der Kooperationspraxis der Lehrpersonen

Die faktorenanalytische Überprüfung der 11 Items, die die *Kooperation der Lehrpersonen in ihrer alltäglichen Praxis* erfassen, erbringt drei Faktoren mit dem Eigenwert >1 , die auch im Scree-Plot abgebildet werden. Die Anwendungsvoraussetzung der explorativen Faktorenanalyse wird durch die Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests von .8 und einem höchst signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität erfüllt (vgl. Bühl 2010, S. 588). Das vorliegende Drei-Faktoren-Modell klärt 70.3 % der Varianz auf. Die detaillierte Darstellung der Ergebnisse dieser Faktorenanalyse befindet sich im Anhang 2.3.

Die so gebildeten Skalen lassen sich inhaltlich wie folgt beschreiben: Die erste Skala umfasst sechs Items, die sich auf eine *unterrichtsbezogene Kooperation* zwischen Lehrpersonen beziehen. Diese Kooperation findet in den Formen Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion

statt. Gegenstände der Kooperation sind die Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung sowie Unterrichtsmaterialien. Die zweite Skala beinhaltet vier Items zu einer *schulbezogenen Kooperation*. Auch diese Skala umfasst die Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion. Die kooperative Handlung bezieht sich jedoch bei diesen Items auf größere schulische Vorhaben. Zudem wird ein übergeordnetes Item, das den Austausch von Erfahrungen und Tipps unter den Lehrkräften ausdrückt, dieser Skala zugeordnet. Auf den dritten Faktor lädt nur ein einzelnes Item, das wechselseitige Unterrichtsbesuche der Lehrpersonen beschreibt. Da diese Art der Kooperation sehr speziell ist und auch evaluative Aspekte beinhaltet, ist es plausibel, dass dieses Item zur *kollegialen Hospitation* separat betrachtet wird (vgl. Tabelle 7-7).

Tabelle 7-7: Itemzusammensetzung der Skalen – alltägliche Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
unterrichtsbezogene Kooperation	- Ich plane gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterricht (z.B. Unterrichtsreihen, Werkstätten).
	- Ich bereite mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterricht arbeitsteilig vor (indem z.B. jeder einzelne Aspekte bei der Vorbereitung einer Werkstatt übernimmt).
	- Ich bereite mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig vor.
	- Ich entwickle gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien (z.B. Arbeitsblätter, Lernspiele).
	- Ich tausche mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über meine Unterrichtsplanung aus.
	- Ich tausche mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien aus. ¹
schulbezogene Kooperation	- Ich tausche mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über die Planung größerer Vorhaben aus.
	- Ich plane größere Vorhaben (z.B. Projektwochen, Feste) zusammen mit dem ganzen Kollegium.
	- Ich plane größere Vorhaben arbeitsteilig organisiert mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen.
	- Ich tausche mit meinen Kolleginnen und Kollegen berufsbezogene Erfahrungen und Tipps aus.
kollegiale Hospitation	- Ich führe mit meinen Kolleginnen und Kollegen wechselseitige Unterrichtsbesuche durch.

Anmerkung: ¹Der Austausch von Unterrichtsmaterialien scheint eine zentrale Stelle einzunehmen, da er mit ähnlich hohen Ladungen (.525 und .490) dem ersten und dem zweiten Faktor zugeordnet wurde. Aufgrund der eindeutigen inhaltlichen Zugehörigkeit wurde dieses Item jedoch nur in die erste Skala aufgenommen.

Die Reliabilität der Skalen liegt bei $\alpha = .80$ und $\alpha = .89$ (vgl. Tabelle 7-8).

Tabelle 7-8: Kennwerte der Skalen zur alltäglichen Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
unterrichtsbezogene Kooperation	6	.89	306	1.88	.64
schulbezogene Kooperation	4	.80	307	2.03	.57
kollegiale Hospitation	1	-	295	0.39	.55

Anmerkung: Skalierung 0 = „nie“, 1 = „selten“, 2 = „häufig“, 3 = „sehr häufig“

Anders als vermutet (vgl. hierzu Kapitel 5.2.1), bestimmt im Fall der vorliegenden Daten nicht die Form der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion) die Faktorenladungen, sondern der Gegenstand, der im Zentrum der Kooperationspraxis steht. So bilden sich eine Skala, die unterrichtsbezogene Kooperationsaspekte berücksichtigt, und eine Skala, die schulbezogene Kooperationsaspekte berücksichtigt. Durch diesen spezifischen Bezug werden die Kooperationsformen, wie sie beispielsweise in der Skalenbildung von Fussangel (2008) abge-

bildet werden, überlagert. Das könnte möglicherweise als ein Hinweis dafür gewertet werden, dass der Gegenstand der Kooperation Einfluss auf die Kooperationspraxis nimmt.

Skalen zur Erfassung der Bewertung von Schulentwicklung

Die Lehrpersonen wurden in einem weiteren Fragenkomplex um die *Bewertung des beruflichen Aufgabenfeldes Schulentwicklung* gebeten (vgl. Anhang 1.3/ Frage 05.4). Mittels Hauptkomponentenanalyse wurde überprüft, ob die vorgesehene Teilung dieser Fragen in positive und negative Bewertungen von Schulentwicklung durch die Daten bestätigt wird und die Items somit auf zwei Faktoren laden. Die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse sind durch eine Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests von .9 und einem höchst signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität erfüllt. Die Analyse erbringt jedoch drei Faktoren mit dem Eigenwert >1 . Auch der Scree-Test legt eine Drei-Faktoren-Lösung nahe. Das Modell klärt 69.0 % der Varianz auf (vgl. Anhang 2.4).

Tabelle 7-9 verdeutlicht die Zusammensetzung der so formierten Skalen: Es wird deutlich, dass sich die Zweiteilung des Fragenkomplexes fast abbildet, da die dritte Dimension nur ein einzelnes Item enthält. Demnach lässt sich eine Skala zur *positiven Bewertung von Schulentwicklung* und eine Skala zur *negativen Bewertung von Schulentwicklung* bilden. Diese Skalen beinhalten jeweils ganz unterschiedliche inhaltliche Aspekte, wie z. B. Aussagen über eine zeitliche Be- bzw. Entlastung durch Schulentwicklung, Aussagen zur Arbeitserleichterung bzw. Behinderung der Arbeit sowie Aussagen zur Teambildung im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen. Das Item aus dem Bereich der negativen Einschätzung von Schulentwicklung, das nicht auf den zweiten Faktor lädt, nimmt im Folgenden eine gesonderte Stellung ein.

Tabelle 7-9: Itemzusammensetzung der Skalen – Bewertung von Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
positive Bewertung von Schulentwicklung	<p>Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... weil das Kollegium sich stärker als Gemeinschaft sieht. - ... weil das Kollegium in einem stärkeren Austausch steht. - ... weil Lehrer/innen zur Zusammenarbeit angeregt werden. - ... weil die eigene Arbeit dadurch erleichtert wird. - ... weil gemeinsame Zielsetzungen möglich werden. - ... weil Absprachen getroffen werden, die mir Sicherheit geben. - ... weil entlastende Zeitstrukturen geschaffen werden.
negative Bewertung von Schulentwicklung	<p>Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... weil neben den unterrichtsbezog. Tätigkeiten für diese Aufgaben keine Zeit bleibt. - ... weil die Arbeit nicht angemessen entlohnt bzw. gewürdigt wird. - ... weil Lehrer/innen sich durch dieses Aufgabenfeld belastet fühlen. - ... weil Lehrer/innen bei diesen Aufgaben nicht hinreichend unterstützt werden. - ... weil Zeitstrukturen für systematische Schulentwicklung nicht vorhanden sind. - ... weil der Mehraufwand in keinem Verhältnis zu seinem Ertrag steht.
negative Bewertung von Schulentwicklung - Aspekt Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Teamarbeit im Lehrerberuf nicht funktioniert.

Tabelle 7-10 zeigt die Kennwerte der Skalen. Die Reliabilität der Skalen liegt bei $\alpha = .92$ und $\alpha = .86$.

Tabelle 7-10: Kennwerte der Skalen zur Bewertung von Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
positive Bewertung von Schulentwicklung	7	.92	307	3.18	1.15
negative Bewertung von Schulentwicklung	6	.86	302	3.46	1.06
negative Bewertung von Schulentwicklung - Aspekt Teamarbeit	1	-	301	.82	1.24

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Skala zur Erfassung der Schulentwicklung an der Schule

Abschließend wurde auch über die sieben Items zum Bereich *Schulentwicklung an der Schule* eine Hauptkomponentenanalyse gerechnet, um zu prüfen, ob diese Items sich zu einer Skala zusammenfassen lassen. Die Eindimensionalität konnte mittels des Eigenwertkriteriums nachgewiesen werden (vgl. Anhang 2.5). Die Korrelation des Kaiser-Meyer-Olkin-Tests liegt bei .9 und der Bartlett-Test auf Sphärizität ist höchst signifikant und zeigt die Eignung der Daten für die Faktorenanalyse an (vgl. Bühl 2010, S. 588). Das eindimensionale Modell klärt 56.9 % der Varianz auf.

In Tabelle 7-11 werden die Items dokumentiert, die in der Skala *Schulentwicklung an der Schule* zusammengefasst werden. Es wird ersichtlich, dass viele verschiedene Aspekte der Schulentwicklung an der Einzelschule in die Skala einfließen: Sie bezieht sich auf systematische Schulentwicklungsprozesse, die durch Prioritätensetzungen, klare Zuständigkeiten, transparente Vorgehensweisen, Kontinuität und die Beteiligung des gesamten Kollegiums gekennzeichnet sind.

Tabelle 7-11: Itemzusammensetzung der Skala – Schulentwicklung an der Schule. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Items
Schulentwicklung an der Schule	- An unserer Schule laufen Schulentwicklungsprozesse insgesamt systematisch ab.
	- An unserer Schule sind die Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.
	- An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen der Schulentwicklung dokumentiert und öffentlich gemacht.
	- An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.
	- An unserer Schule wird kontinuierlich am Schulprogramm gearbeitet.
	- An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.
	- An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer an wichtigen Entscheidungen beteiligt.

Tabelle 7-12 gibt die Kennwerte der gebildeten Skala wieder. Die Reliabilität der Skala liegt bei $\alpha = .87$.

Tabelle 7-12: Kennwerte der Skala zur Schulentwicklung an der Schule. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Items	α	n	M	SD
Schulentwicklung an der Schule	7	.87	299	3.22	1.02

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Weitere Datenaufbereitung

Bezogen auf die Bereiche des Fragebogens zur Beschreibung der schulischen Organisation und Arbeitsorganisation an der Schule, der persönlichen Merkmale der Schulleitung und Lehrpersonen wurden keine weiteren Skalen berechnet, da sich in diesem Zusammenhang die Analyse mit Einzelitems anbietet. An wenigen Stellen wurden jedoch inhaltliche Bereiche zusammengefasst und neue Variablen gebildet. Auf diese weiteren Aspekte der Datenaufbereitung wird an den entsprechenden Stellen im Auswertungskapitel hingewiesen.

8 Empirische Befunde

Die Darstellung der empirischen Befunde orientiert sich an den Fragestellungen und Hypothesen, die in Kapitel 6.2 aufgeführt und begründet wurden. Dementsprechend werden im ersten Kapitel zunächst deskriptive Befunde zu Merkmalen schulischer Organisation wie der Zeit- und Arbeitsorganisation an den Grundschulen sowie organisationsstrukturellen Merkmalen für Schulentwicklung vorgestellt. Anschließend werden Befunde zu der Frage berichtet, ob sich zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Schulen Zusammenhänge feststellen lassen (vgl. Kapitel 8.1). Auf diese Weise sollen erste Hinweise zu der Bedeutung schulischer Organisationsgestaltung für die Schulentwicklung gewonnen werden.

Das zweite Kapitel widmet sich der Beantwortung von Fragestellungen zum Organisationsklima an Grundschulen (vgl. Kapitel 8.2). Zunächst wird das Organisationsklima an den untersuchten Grundschulen beschrieben. Dann folgen Analysen von Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums. Hiermit wird das Ziel verfolgt, erste Aussagen zu einem möglichen Entstehungshintergrund des Organisationsklimas an Grundschulen treffen zu können. Die letzte Hypothese, die im Rahmen des Kapitels überprüft wird, bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der Schulentwicklung an der Schule. Durch diese Analyse wird untersucht, ob ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besseren Schulentwicklung einhergeht. So werden erste Hinweise zu der Wechselbeziehung der Untersuchungsgegenstände gewonnen. Diese sollen eine Grundlage dafür schaffen, die angenommene Relevanz des Organisationsklimas für die Schulentwicklung in folgenden Studien mittels statistischer Verfahren prüfen zu können, die kausale Schlüsse zulassen.

Im dritten Kapitel werden schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften betrachtet (vgl. Kapitel 8.3). Neben der deskriptiven Darstellung von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen der befragten Grundschullehrpersonen ist im Rahmen dieses Kapitels die Identifikation von Lehrertypen mit unterschiedlichen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen zentral. Hierfür wird das Verfahren der Clusteranalyse angewendet, dessen Lösung durch verschiedene Teststatistiken abgesichert wird. Die gefundenen Lehrertypen werden in einem nächsten Schritt durch die Hinzunahme von personenbezogenen und organisationsbezogenen Daten näher beschrieben. Dann folgt die Überprüfung von Hypothesen zu erwarteten Gruppenunterschieden.

Ziel dieser Analysen ist es, Hinweise dazu zu erhalten, ob Lehrertypen mit bestimmten schulentwicklungsrelevanten Einstellungen sich bezüglich ihres Engagements für die Weiterentwicklung von Schule und ihrer Bewertung von Schulentwicklung unterscheiden. Hierdurch soll ein erster Aufschluss dazu gegeben werden, ob schulentwicklungsrelevante Einstellungen – so wie angenommen wird (vgl. Kapitel 5.1.1) – einen handlungsleitenden und meinungsbildenden Charakter besitzen. Zudem soll durch diese Analysen die Relevanz der Einstellungsbereiche für Schulentwicklung, die im Theorieteil durch den Bezug auf verschiedene theoretische und empirische Arbeiten abgeleitet wurde (vgl. Kapitel 5.2), weiter begründet werden. Darüber hinaus werden Hypothesen zu Gruppenunterschieden bezüglich einer kooperationsfördernden Organisationsgestaltung von Schulen und den Ausprägungen des Organisationsklimas geprüft. Diese Analysen sollen erste Hinweise dazu gegeben, ob schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften im Kontext einer bestimmten Organisationsgestaltung und eines bestimmten Organisationsklimas stehen. Abschließend werden Befunde zu der Fragestel-

lung berichtet, ob sich Zusammenhänge zwischen den Einstellungen von Lehrpersonen zu schulentwicklungsrelevanten Bereichen und der Einschätzung der Schulentwicklung an Schulen finden lassen. Auf diese Weise sollen erste Eindrücke dazu gewonnen werden, ob Schulentwicklung an Schulen mit bestimmten Einstellungen zu schulentwicklungsrelevanten Bereichen einhergeht. An die Darstellung der jeweiligen Ergebnisse schließt sich jeweils unmittelbar die Ergebniszusammenfassung und -interpretation an.

8.1 Befunde zu Merkmalen schulischer Organisation an Grundschulen

Im Folgenden werden Ergebnisse zu Merkmalen schulischer Organisation vorgestellt. Zunächst werden deskriptive Befunde zur Arbeits- und Zeitorganisation an den Schulen der Stichprobe präsentiert (vgl. Kapitel 8.1.1) und dargestellt, welche organisationsstrukturellen Merkmale die Grundschulen zur Unterstützung von Schulentwicklung besitzen (vgl. Kapitel 8.1.2). Abschließend werden Zusammenhänge zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Grundschulen geprüft (vgl. Kapitel 8.1.3).

8.1.1 Befunde zur Arbeits- und Zeitorganisation an Grundschulen

In diesem Teilkapitel wird dargestellt, welche Formen der Zeitorganisation an den untersuchten Grundschulen bestehen (vgl. Fragestellung 1.1), wie an den Ganztagschulen das Ganztagsangebot organisiert ist (vgl. Fragestellung 1.2) und welche Aussagen die Grundschullehrpersonen über die Organisation der Zusammenarbeit in den Kollegien treffen (vgl. Fragestellung 1.3). Als Grundlage für die Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen dienen die Angaben der Schulleitungen zur Organisationsgestaltung an ihren Schulen. Zudem wird zur Beantwortung der ersten Fragestellung ein Item aus dem Lehrerfragebogen hinzugezogen, durch das das Vorhandensein von genügend zeitlichen Ressourcen für Austausch und Koordination an der Schule durch die Grundschullehrpersonen bewertet wurde. Im Zusammenhang mit der Beantwortung der dritten Fragestellung werden die individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen zu kooperationsfördernden Strukturen an den Schulen berücksichtigt, die durch den Fragebogen für Grundschullehrpersonen erfasst wurden.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.1

Wie Abbildung 8-1 zeigt, lässt sich in Bezug auf die vorliegenden Formen der Zeitorganisation an Grundschulen feststellen, dass bei einem überwiegenden Anteil der Schulen die zeitliche Gestaltung des Schultages durch einen Unterricht im Rhythmus von 45-Minuten-Stunden geprägt ist (bei 80 % der Schulen). 18 % der Schulleitungen gaben an, dass es in der Tagesstruktur auch kürzere und längere Zeiteinheiten an ihren Schulen gibt, beispielsweise in Form von Kurz- und Maxistunden. An 46 % der Schulen besteht darüber hinaus ein offener Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn. Bezogen auf die zeitlichen Rahmenbedingungen für Lehrerkooperation wird deutlich, dass nach Angaben der Schulleitungen an 10 % der Schulen in der Wochenstruktur feste Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten gegeben sind. An 46 % der Grundschulen bestehen für Austausch und Kooperation Zeitfenster, die fest im Stundenplan verankert sind. Um eine weitere Perspektive auf den Aspekt der zeitlichen Gestaltung an Grundschulen zu eröffnen, soll an dieser Stelle ein Ergebnis aus der Lehrerbefragung hinzugezogen werden. Die Grundschullehrpersonen wurden dazu befragt, ob es an ihrer Schule genü-

gend zeitliche Ressourcen für Austausch und Koordination gebe. 34 % der Lehrpersonen bejahten diese Fragestellung (vgl. Abbildung 8-3).

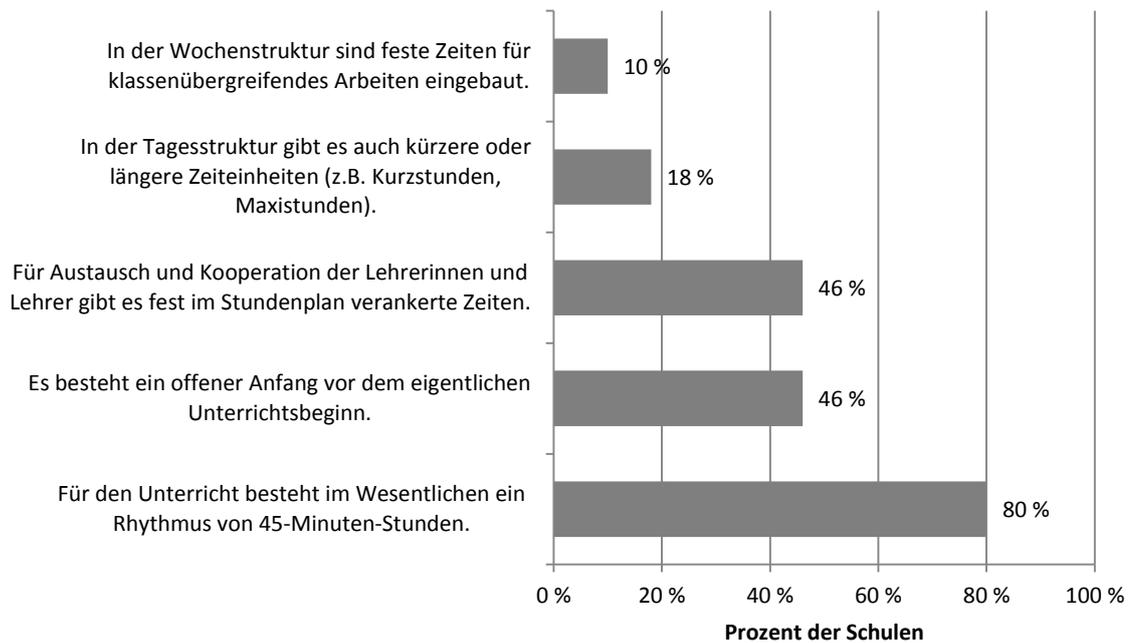


Abbildung 8-1: Formen der Zeitorganisation an den Grundschulen (n = 50). Quelle: Eigene Darstellung.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.1

An den dargestellten Ergebnissen zur Zeitorganisation an Grundschulen wird deutlich, dass die Unterrichtszeit an Schulen überwiegend traditionell organisiert ist. Nur ein geringer Anteil der Grundschulen hat die klassische Rhythmisierung von 45-Minuten-Stunden zugunsten kürzerer und längerer Zeiteinheiten verändert. An den Mehrfachangaben der Schulleitungen zeigt sich, dass zeitliche Gestaltungsmerkmale wie ein offener Unterrichtsbeginn, ein überwiegend klassisch strukturierter Unterrichtsablauf und Kurz- und Maxistunden an den Schulen parallel bestehen können. Hieran wird die große Heterogenität der schulischen Gestaltungsmöglichkeiten deutlich, die sich nur schwer durch den in dieser Untersuchung eingesetzten Fragebogen vollständig beschreiben lässt.

Bezüglich vorhandener Rahmenbedingungen für kooperatives Arbeiten unter Lehrpersonen zeichnet sich aufgrund der geringen Prozentsätze ein ernüchterndes Bild ab: Zeiträume für klassenübergreifendes Arbeiten werden nach Angaben der Schulleitungen lediglich an 10 % der Schulen geschaffen und fest verankerte Kooperationszeiten bestehen nach Angaben der Schulleitung an weniger als der Hälfte der Schulen. Diese werden jedoch von nur 34 % der Grundschullehrkräfte als ausreichend wahrgenommen. Wie in Kapitel 2.3 dargestellt wurde, wird die gemeinsame Bearbeitung komplexer Schulentwicklungsaufgaben erst durch einen bewussten Umgang mit Zeit und das Vorhandensein ausreichender Zeitfenster für einen Austausch im Kollegium möglich. Zudem wird mit der Einführung von Präsenz- und Kooperationszeiten an Schulen die Hoffnung verbunden, dass sich dadurch mehr Kooperation und Kommunikation im Kollegium ermöglichen würde und sich die Qualität pädagogischer Arbeit so erhöhen ließe (vgl. Buhren/Heymann 2001).

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse lässt sich bezüglich der Zeitorganisation an Schulen, insbesondere bezogen auf Zeitfenster für Lehrerverkooperation, ein Entwicklungsbedarf ableiten.

Verschiedene empirische Befunde zeigen, dass Veränderungen der Zeitorganisation über eine Veränderung der Präsenzzeiten von Lehrpersonen zu realisieren sind, die allerdings aufgrund fehlender räumlicher Ressourcen und Akzeptanz nur bedingt umzusetzen seien (vgl. Blank/Schiller 2008; Lacroix et al. 2005).

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.2

Im Folgenden wird die Organisation des Ganztagsangebots an Ganztagsgrundschulen betrachtet. An 94 % der befragten Grundschulen besteht ein Ganztagsangebot, das – bis auf geringe Ausnahmen (4 % der Schulen besitzen ein teilweise gebundenes Ganztagsangebot) – als offenes Ganztagsangebot strukturiert ist. Schulen mit einem voll gebundenen Ganztagsangebot befinden sich nicht in der Stichprobe. Die Schulleitungen der Ganztagsgrundschulen wurden zu der Organisation des Ganztagsangebotes an ihrer Schule befragt. 4 % der Schulleitungen gaben an, dass sich Fachunterrichtsstunden und andere Lern- und Freizeitphasen über den gesamten Schultag abwechseln. An 40 % der Ganztagsgrundschulen werden nach Angaben der Schulleitungen die Fachunterrichtsstunden nacheinander am Vormittag abgehalten. Bezüglich förderlicher Strukturen für die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer und des Ganztagspersonals zeigt sich, dass es an 28 % der Ganztagsgrundschulen fest im Stundenplan verankerte Zeiten für Austausch und Kooperation gibt.

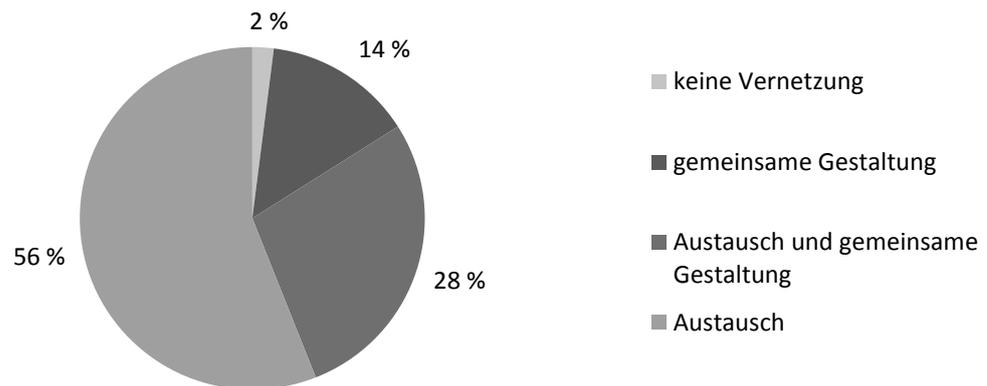


Abbildung 8-2: Art der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches an Ganztagsgrundschulen (n = 43). Quelle: Eigene Darstellung.

Von 43 Schulleitungen liegen zu der Art der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches weitere Angaben vor: An dem größten Teil der Schulen (56 %) findet ein Austausch der Bereiche statt. An 14 % der Schulen wird das Ganztagsangebot gemeinsam gestaltet. Darüber hinaus gaben 28 % der Schulleitungen an, dass die gemeinsame Gestaltung des Angebots und ein Austausch des Schul- und Ganztagsbereiches an ihren Schulen parallel bestehen. Weitere 2 % der Schulleitungen machten die Angabe, dass an ihrer Schule keine Vernetzung des Vormittags- und Nachmittagsbereiches besteht (vgl. Abbildung 8-2).

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.2

Die Befunde verdeutlichen, dass nur ein geringer Anteil der Schulleitungen als Gestaltungsmerkmal des Ganztags einen Wechsel von Fachunterrichtsstunden und anderen Lern- und Freizeitphasen über den Schultag angibt. Dieses Ergebnis ist aufgrund der hohen Anzahl offener Ganztagsgrundschulen nicht verwunderlich. Die offene Ganztagsgrundschule lässt eine veränderte

Rhythmisierung des Schultages schwer zu, da nicht alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend das Ganztagsangebot wahrnehmen. Demnach werden in offenen Ganztagschulen die Pflichtunterrichtsstunden in der Regel vor der Mittagspause gehalten, der ein Nachmittagsangebot folgt (vgl. Holtappels 2006, S. 6). Die spezifische Organisation der offenen Ganztagschule kann möglicherweise auch als Erklärung dafür dienen, dass es nur an 28 % der Schulen fest im Stundenplan verankerte Zeiten für Austausch und Kooperation des Ganztagspersonals und der Lehrerinnen und Lehrer gibt. Die Angaben zur Art der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches sprechen allerdings dafür, dass Grundschulen trotz der spezifischen Strukturierung eines offenen Ganztagsangebotes bemüht sind, beide Bereiche miteinander zu verzahnen. Diese Vernetzung findet zumeist durch einen Austausch der Beteiligten beider Bereiche statt. Dieser Befund entspricht verschiedenen Ergebnissen der Kooperationsforschung in und um Schule (vgl. Fussangel 2008; Fussangel et al. 2010; Hanke et al. 2013; Pröbstel 2008; Soltau 2011) und lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass eine gemeinsame Gestaltung im Sinne einer Kokonstruktion als „high cost“ (Gräsel et al. 2006, S. 211) bezeichnet wird und mit einem höheren Anspruch an Koordination und gegenseitigem Vertrauen einhergeht.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.3

Das Teilkapitel zu deskriptiven Befunden zur Arbeits- und Zeitorganisation an den Grundschulen schließt mit der Beantwortung der Frage, welche Aussagen Lehrerinnen und Lehrer über die Organisation der Zusammenarbeit an ihrer Schule treffen. In der untenstehenden Grafik (vgl. Abbildung 8-3) wird deutlich, wie sich die befragten Grundschullehrpersonen zu der Organisation der Zusammenarbeit in ihrem Kollegium geäußert haben. Auch in diesem Bereich des Fragebogens waren Mehrfachangaben möglich.

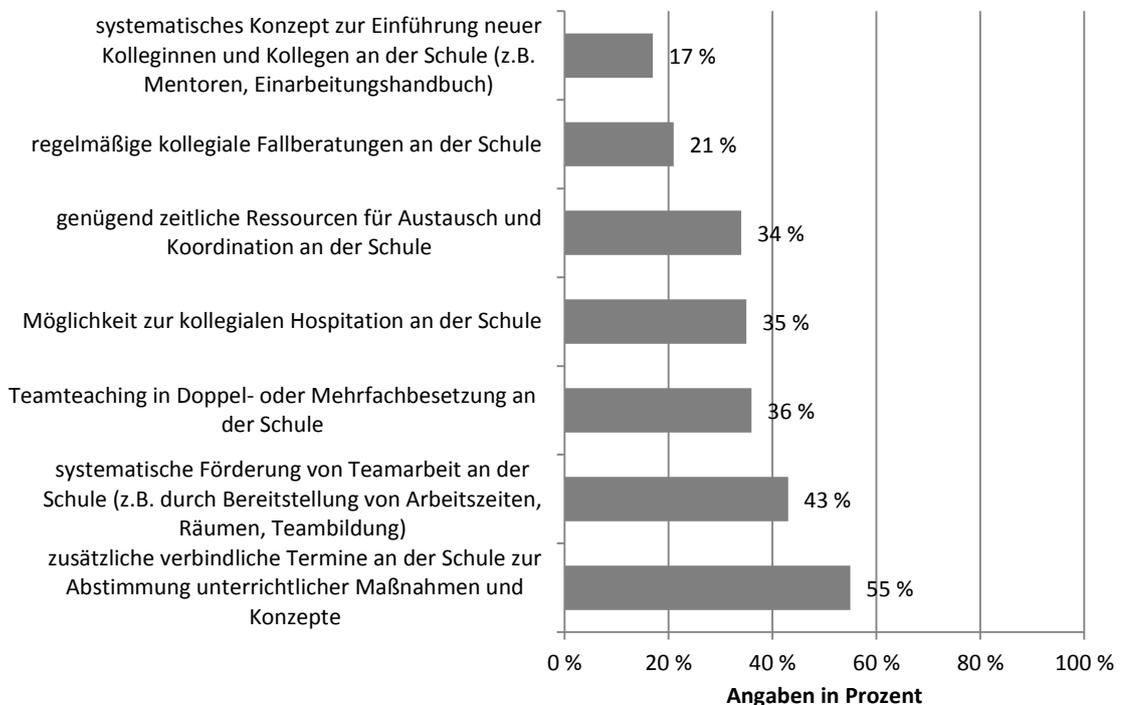


Abbildung 8-3: Aussagen der Lehrpersonen über die Organisation der Zusammenarbeit in den Kollegien (n = 305).
Quelle: Eigene Darstellung.

Es fällt auf, dass keine der aufgeführten kooperationsfördernden Maßnahmen an Schulen von mehr als 55 % der Lehrkräfte bejaht wurde. 43 % der Lehrkräfte gaben an, dass die Teamarbeit an ihrer Schule systematisch gefördert wird, indem beispielsweise Arbeitszeiten und Räume

bereitgestellt und Teambildungsprozesse angeleitet werden. Knapp über die Hälfte der Befragten gab darüber hinaus an, dass es zur Abstimmung unterrichtlicher Maßnahmen und Konzepte neben den vorgegebenen Treffen wie z. B. Lehrerkonferenzen und Fachkonferenzen zusätzliche verbindliche Termine an der Schule gibt. Bezüglich regelmäßiger kollegialer Fallberatungen an Schulen, in denen Lösungen für berufliche Probleme erarbeitet werden, lässt sich feststellen, dass diese von 21 % der Lehrkräfte als an ihrer Schule vorhanden angegeben wurden. Möglichkeiten zur kollegialen Hospitation wurden von einem größeren Prozentsatz der Lehrkräfte (35 %) gesehen. 36 % der Lehrpersonen führten an, dass an ihrer Schule Klassen regelmäßig im Team (Doppel- oder Mehrfachbesetzung) unterrichtet werden. Zudem nannten 17 % der Grundschullehrkräfte ein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen wie beispielsweise Mentoren oder ein Einarbeitungshandbuch. Wie bereits im Abschnitt zur Zeitorganisation an Grundschulen dargestellt wurde, gaben 34 % der Lehrkräfte an, dass es an der Grundschule genügend zeitliche Ressourcen für Austausch und Koordination gibt.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.3

Die dargestellten Ergebnisse verweisen darauf, dass verschiedene Organisationsformen und -anlässe, die Lehrerk Kooperation an Grundschulen fördern können, nach Angaben der befragten Lehrpersonen an den Grundschulen nur gering ausgeprägt sind. Die bewusste und systematische Förderung von Lehrerk Kooperation scheint demnach nur einen untergeordneten Stellenwert an den Grundschulen der Stichprobe einzunehmen. Da Zusammenarbeit von Lehrpersonen unterschiedliche Beiträge zu einer systematischen Schulentwicklung, einer schulischen Qualitätsentwicklung sowie zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten kann (vgl. Kapitel 5.2.1), lässt sich aus den vorliegenden Befunden ein Handlungsbedarf für die Organisationsentwicklung an Grundschulen ableiten. Insbesondere das Vorhandensein von zeitlichen Rahmenbedingungen für Austausch und Koordination wird lediglich von 34 % der Lehrkräfte gesehen. Dieses Ergebnis könnte gegebenenfalls ein Verweis darauf sein, dass aufgrund der Unterrichtszeit, die an den meisten Schulen in alleiniger Verantwortung einer einzelnen Lehrperson gestaltet wird, flexible Zeitfenster für einen Austausch unter Lehrpersonen fehlen. Die Einführung von regelmäßigen kollegialen Fallberatungen, kollegialen Hospitationen und Formen des Teamteachings könnten erweiterte Zeitfenster schaffen, um kooperativ an der Weiterentwicklung des Unterrichts zu arbeiten und die eigene Arbeit gemeinsam zu reflektieren.

8.1.2 Befunde zu organisationsstrukturellen Merkmalen für Schulentwicklung

Im folgenden Teilkapitel werden die Forschungsfragen zu organisationsstrukturellen Merkmalen für Schulentwicklung an Grundschulen mittels deskriptiver Analysen beantwortet. Einerseits werden Befunde zu der Frage, welche Teams die Weiterentwicklung an den untersuchten Grundschulen verantworten, präsentiert (vgl. Fragestellung 1.4). Andererseits wird an Schulen, an denen Steuergruppen eingerichtet wurden, die Steuergruppenarbeit hinsichtlich bestimmter Merkmale genauer beschrieben (vgl. Fragestellung 1.5). Zudem soll Aufschluss zu der Frage gegeben werden, ob und durch wen Grundschulen im Schulentwicklungsprozess Unterstützung erhalten (vgl. Fragestellung 1.6).

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.4

Schulentwicklung an Grundschulen kann durch verschiedene Teams gestaltet und verantwortet werden, die die Koordination des Schulentwicklungsprozesses und die Bewältigung unterschiedlicher Teilaufgaben übernehmen können (vgl. Kapitel 2.3). Die Schulleitungen der Stichprobe wurden zum Vorhandensein dieser Teams an ihren Schulen befragt. Da verschiedene Teams an den Schulen parallel bestehen können, waren Mehrfachangaben möglich. Wie Abbildung 8-4 verdeutlicht, bestehen an den meisten, d. h. an 84 % der Grundschulen Jahrgangsteams. Auch Arbeits- und Projektgruppen, die einzelne Aspekte der Weiterentwicklung der Schule verantworten, wurden an einer großen Anzahl der befragten Schulen (81 %) etabliert. Fachteams, in denen Lehrkräfte eines Fachs zusammenarbeiten und beispielsweise gemeinsame Arbeitspläne entwickeln oder sich über Unterrichtsmethoden des jeweiligen Faches austauschen können, existieren an 60 % der Grundschulen der Stichprobe. Klassenteams, in denen die Lehrer einer Klasse einen Rahmen für gemeinsame Arbeit und Austausch finden, bestehen nach Angaben der Schulleitungen an 42 % der Grundschulen. An 58 % aller befragten Schulen gibt es eine Steuergruppe, die die Schulleitung bei der Koordination von Schulentwicklungsprozessen unterstützt.

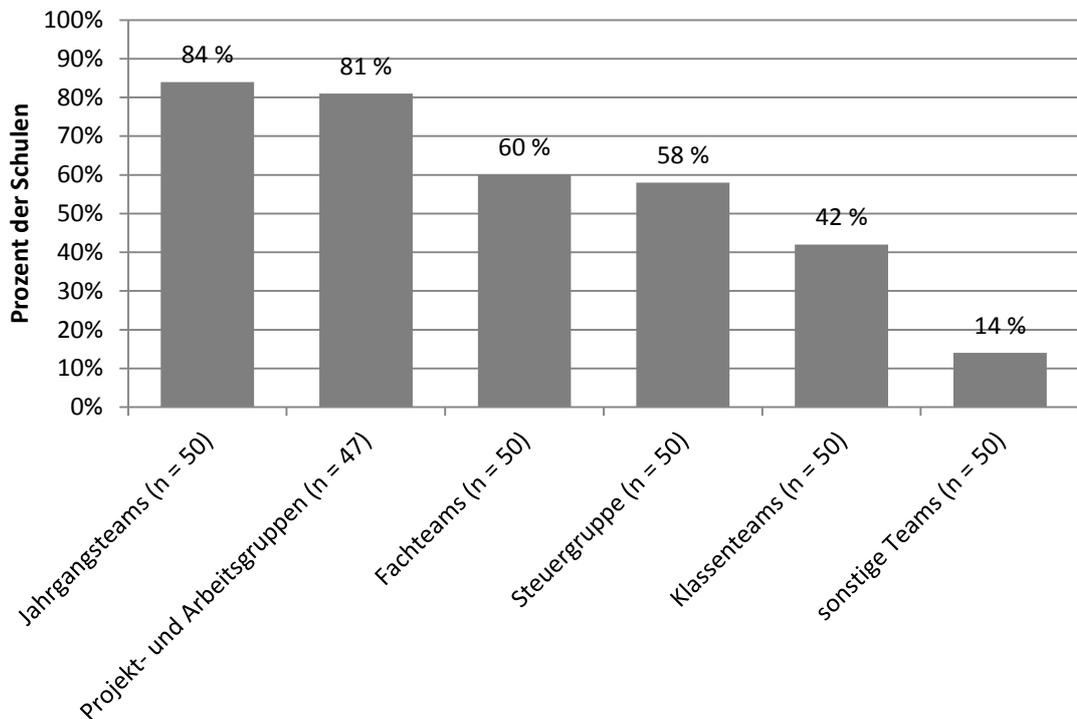


Abbildung 8-4: Teams an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

Die Schulleitungen hatten zudem die Möglichkeit, durch ein offenes Antwortformat weitere Teams an ihrer Schule anzugeben, die durch die vorgegebenen Antwortkategorien noch nicht erfasst wurden. 14 % der Schulleitungen nutzten diese Möglichkeit. Mit drei Nennungen wurden Gruppen angegeben, die sich um den gemeinsamen Unterricht und Inklusion kümmern und aus Grundschullehrpersonen und Sonderpädagogen bestehen. Darüber hinaus wurden jeweils mit einer Nennung der Lehrerrat und ein Team aus Schulleitung und Personal des offenen Ganztags genannt.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.4

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass an den befragten Grundschulen nach Angaben der Schulleitungen verschiedene Teams existieren. Insbesondere Jahrgangsteams und Projekt- und Arbeitsgruppen gibt es an den meisten Grundschulen. Das ist ein erfreulicher Befund, da Teambildung aus einer theoretischen Perspektive für die Organisationsentwicklung an Schulen einen hohen Stellenwert einnimmt und im Zusammenhang mit dem organisationalen Lernen an Schulen als Innovation der Infrastruktur bezeichnet wird (vgl. Kapitel 3.3). Durch Teams werden Strukturen der Arbeitsorganisation geschaffen, die zu einer ausgeprägten Vernetzung der Lehrpersonen und des pädagogischen Personals an Schulen führen können und eine bessere Koordination und transparentere Schulgestaltung ermöglichen. Verschiedene Autoren merken zudem an, dass ohne Teambildungsprozesse keine ganzheitliche Schulentwicklung stattfinden könne, da gemeinsam getragene Visionen und Ziele sich ohne Zusammenarbeit nicht entwickeln könnten und die Arbeit jedes einzelnen Lehrers und jeder einzelnen Lehrerin somit auf den eigenen Unterricht beschränkt bliebe (vgl. z. B. Dalin/Rolff 1990; Dalin et al. 1996; Schley 1991; Schley 1998). Zunächst könnte das Ergebnis, dass es nur an 58 % aller Grundschulen eine Steuergruppe gibt, etwas negativ stimmen, da insbesondere Steuergruppen als ein wichtiges Instrument der Schulentwicklung gelten (vgl. Kapitel 2.3). Eine Studie von Thillmann kam für die Stichprobe von $n = 177$ aus einer Grundgesamtheit aller Berliner Schulen zu dem Ergebnis, dass Steuergruppen an Berliner Schulen deutlich verbreiteter sind (80 %) als in der hier vorliegenden Stichprobe (vgl. Thillmann 2012, S. 158). Das dargestellte Ergebnis entspricht jedoch dem Befund der IGLU-Studie aus dem Jahr 2006, der sich speziell auf die Schulform Grundschule bezieht und verdeutlicht, dass 41 % der befragten Grundschulen eine Steuergruppe besitzen (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 184). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Grundschulen in den meisten Fällen kleinere Organisationen sind, die aufgrund der geringen Personenanzahl im Kollegium ihre Weiterentwicklung eventuell gemeinsam mit dem gesamten Kollegium organisieren und gestalten können. Diese Vermutung soll im nächsten Abschnitt noch weiter geprüft werden.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.5

Von 58 % der Schulleitungen wurde angegeben, dass an ihrer Schule eine Steuergruppe besteht. Es soll zunächst die Vermutung überprüft werden, dass das Bestehen einer Steuergruppe mit der Schulgröße in Zusammenhang steht. Hierzu wurde eine Kreuztabelle erstellt und die Gruppenunterschiede wurden mittels Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 137 ff.) geprüft.

Tabelle 8-1: Kreuztabelle: Steuergruppe an der Schule*Schulgröße. Quelle: Eigene Darstellung.

		Schulgröße		Gesamt
		kleine Schulen (bis 200 Schüler)	große Schulen (ab 201 Schüler)	
Steuergruppe an der Schule	nein	14	7	21
	% von Schulgröße	54 %	29 %	42 %
	ja	12	17	29
	% von Schulgröße	46 %	71 %	58 %
Gesamt	absolut	26	24	50
	%	100 %	100 %	100 %

Tabelle 8-1 zeigt, dass an 46 % der kleinen Grundschulen mit bis zu 200 Schülerinnen und Schülern eine Steuergruppe besteht. Im Gegensatz dazu gaben 71 % der Schulleitungen von großen Grundschulen mit 201 und mehr Schülerinnen und Schülern an, dass ihre Schule eine Steuergruppe besitzt. Die Etablierung einer Steuergruppe findet demnach an den großen Schulen der Stichprobe häufiger statt als an den kleinen Schulen. Durch den Chi-Quadrat-Test wird die statistische Signifikanz dieses Unterschieds auf einem Signifikanzniveau von 5 %⁴⁴ jedoch knapp verfehlt ($\chi^2 = 3.12$; $df = 1$; $n = 50$; $p = .077$).

Nun soll die Fragestellung beantwortet werden, durch welche Merkmale sich die Steuergruppenarbeit an den befragten Grundschulen auszeichnet. Der Entwicklung dieser Items wurde ein Aufsatz von Rolff zugrunde gelegt, der die Aufgaben, die Zusammensetzung und die Arbeitsweise von Steuergruppen thematisiert (vgl. Rolff 2007a). Somit konnte auf der Basis von theoretischen Überlegungen zur Steuergruppenarbeit an Schulen ein Merkmalskatalog entwickelt werden. In diesem Merkmalskatalog sind hauptsächlich erwünschte Kriterien einer Steuergruppe enthalten. Das Item „Die Schulleitung leitet die Steuergruppe“ erfasst jedoch ein von theoretischer Seite nicht erwünschtes Merkmal, denn „[d]ie Schulleiterin/der Schulleiter sollte möglichst nicht der Vorsitzende der STG sein“ (vgl. Rolff 2007a, S. 51). Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Ergebnisinterpretation eingegangen.

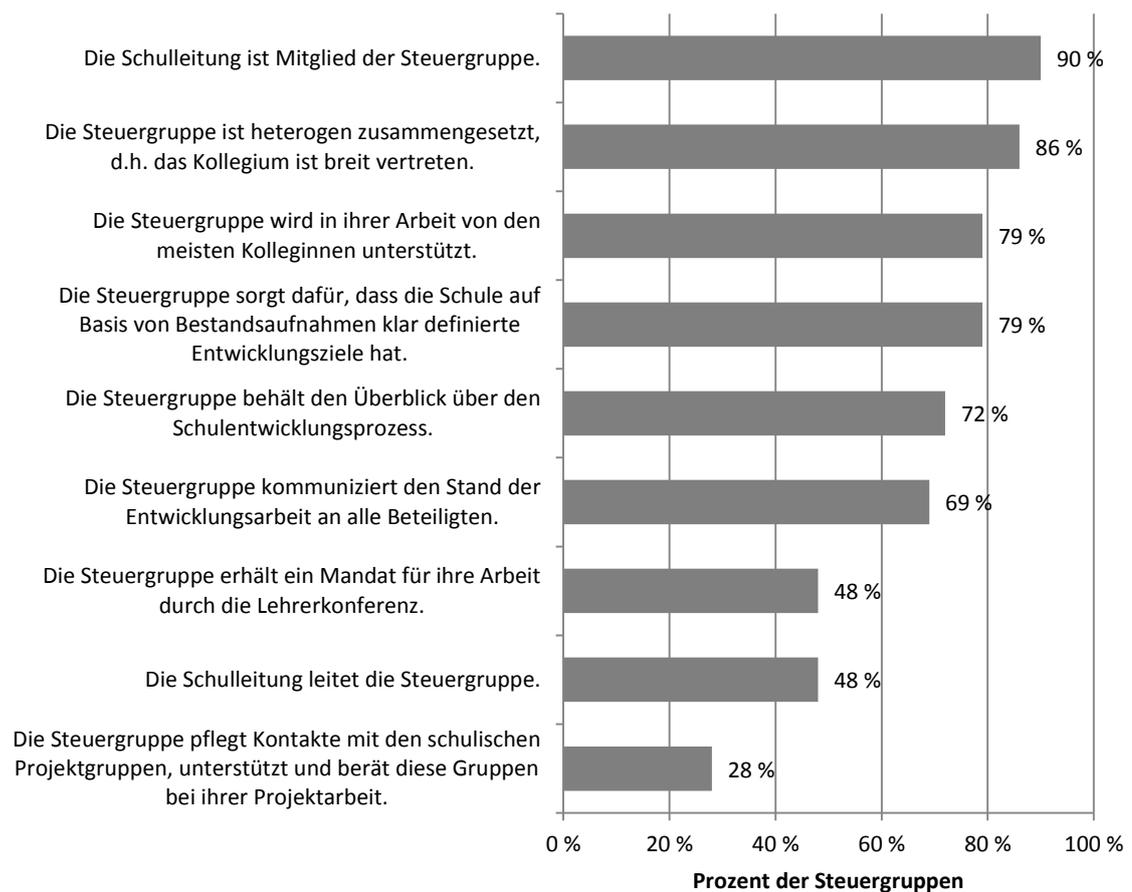


Abbildung 8-5: Kennzeichen von Steuergruppenarbeit an Grundschulen (n = 29). Quelle: Eigene Darstellung.

⁴⁴ Im Rahmen dieser Analyse und in noch folgenden Analysen wird die obere Grenze der Irrtumswahrscheinlichkeit auf $\alpha = .05$ festgelegt, was nach Bortz und Schuster ein üblicher Wert für sozialwissenschaftliche Studien ist (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 101).

Betrachtet man die deskriptiven Befunde in Abbildung 8-5, zeigt sich, dass die Schulleitung in 90 % der Steuergruppen Mitglied der Steuergruppe ist. 48 % der Steuergruppen an den untersuchten Grundschulen werden auch durch die Schulleitung geleitet. Bezüglich der Zusammensetzung der Steuergruppen lässt sich feststellen, dass 86 % der Steuergruppen nach Angaben der Schulleitungen heterogen zusammengesetzt sind. Bei 79 % der Steuergruppen an den befragten Grundschulen wird die Arbeit durch das Kollegium getragen und von den meisten Kolleginnen und Kollegen unterstützt. 48 % der Steuergruppen verfügen über Entscheidungskompetenz, die ihnen durch die Lehrerkonferenz per Mandat zugebilligt wurde. In Bezug auf die Aufgabenerfüllung der Steuergruppe zeigt sich, dass 79 % der Steuergruppen dafür sorgen, dass die Schule auf Basis von Bestandsaufnahmen klar definierte Entwicklungsziele hat. In 72 % der Fälle behält die Steuergruppe den Überblick über den Schulentwicklungsprozess und 69 % der Steuergruppen kommunizieren den Stand der Entwicklungsarbeit an alle Beteiligten. In 28 % der Steuergruppen pflegt die Steuergruppe Kontakte mit den schulischen Projektgruppen und unterstützt und berät diese Gruppen bei ihrer Projektarbeit.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.5

Im Rahmen der folgenden Ergebniszusammenfassung und -interpretation werden die deskriptiven Befunde zu Merkmalen von Steuergruppenarbeit an den untersuchten Grundschulen weiter erläutert und diskutiert. Hierbei werden Bezüge zu den Ausführungen von Rolff zur Steuergruppenarbeit (vgl. Rolff 2007a) sowie zum Abschnitt zur Steuergruppenarbeit im Kontext von Schulentwicklung im Theorieteil der Arbeit (vgl. Kapitel 2.3) hergestellt. Die Befunde verdeutlichen, dass die Steuergruppe an den meisten befragten Grundschulen heterogen zusammengesetzt ist und die Schulleitung eine zentrale Position in den untersuchten Steuergruppen einnimmt (vgl. Abbildung 8-5). Rolff beschreibt das Verhältnis der Schulleitung zur Steuergruppe als sehr bedeutungsvoll, da die Gesamtverantwortung über schulische Prozesse bei der Schulleitung liege und umfassende Schulentwicklungsprozesse ohne die Unterstützung der Schulleitung undenkbar seien (vgl. Rolff 2007a, S. 51-53). Es ist demnach ein erfreulicher Befund, dass die Schulleitung sich an sehr vielen der befragten Steuergruppen aktiv beteiligt. Um die Akzeptanz zu erhöhen und die Selbstorganisation des Kollegiums zu stärken, wird jedoch empfohlen, dass die Schulleitung nicht den Vorsitz der Steuergruppe übernimmt. Die Schulleitung leitet jedoch an rund der Hälfte der befragten Schulen mit Steuergruppenarbeit diese Gruppe. Das könnte dazu führen, dass sich die Steuergruppe nicht als eigenständige Organisationseinheit, sondern lediglich als Assistenz der Schulleitung wahrnimmt und die Impulse für die Weiterentwicklung der Schule hauptsächlich von der Schulleitung ausgehen. Rolff merkt an, dass die Rolle der Schulleitung in einer Steuergruppe sozialpsychologisch gesehen schwierig sei, da sie als Hierarch in nichthierarchischen Beziehungen mitwirke (vgl. Rolff 2007a, S. 51).

Bezüglich der Aufgaben einer Steuergruppe zeigen die Ergebnisse, dass aus Sicht der Schulleitungen ein Großteil der Steuergruppen dafür sorgt, dass die Schule auf der Basis von Bestandsaufnahmen klar definierte Entwicklungsziele hat und den Überblick über den Schulentwicklungsprozess behält (vgl. Abbildung 8-5). Hieran wird deutlich, dass die Mehrheit der untersuchten Steuergruppen an Grundschulen ihre Funktion hinsichtlich der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen erfüllt. Forschungsbefunde anderer Studien lassen den Schluss zu, dass Schulentwicklungsprozesse an Schulen, an denen Steuergruppen eingerichtet wurden, bessere Chancen haben, im Kollegium dauerhaft verankert zu sein, zu sichtbaren

Ergebnissen zu führen und sich auf das Ganze einer Schule zu beziehen (vgl. Fischer 1998, S. 26 ff.).

Steuergruppen besitzen zudem die Aufgabe, den Stand der Entwicklungsarbeit an alle Beteiligten zu kommunizieren. Diese Funktion wird nach Angaben der Schulleitungen von knapp drei Viertel der Steuergruppen erfüllt. Es zeigt sich jedoch, dass eine moderierende Funktion der Steuergruppe im Sinne einer Unterstützung und Beratung der schulischen Projektgruppen an den befragten Grundschulen eher selten stattfindet (vgl. Abbildung 8-5). Die berichteten Ergebnisse zur Arbeit von Steuergruppen an Grundschulen entsprechen den Befunden einer Studie von Berkemeyer und Holtappels, die an 64 Schulen aller Schulformen durchgeführt wurde. Auch in dieser empirischen Untersuchung wird deutlich, dass Steuergruppen die Funktion des Moderierens eher selten erfüllen, jedoch häufig informierende Tätigkeiten ausüben (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2007a, S. 119).

Bezüglich der Vergabe eines Mandates für die Arbeit der Steuergruppe durch die Lehrerkonferenz zeigen die dargestellten Befunde, dass nach Angaben der Schulleitungen knapp die Hälfte der befragten Steuergruppen dieses erhält und ein Großteil der Kolleginnen und Kollegen die Steuergruppenarbeit unterstützt (vgl. Abbildung 8-5). Hier wäre eine höhere Prozentzahl wünschenswert, denn ein Mandat ist nach Rolff wichtig, damit die Steuergruppe in ihrem autonomen Handeln abgesichert ist und die Akzeptanz des Kollegiums bezüglich der Steuergruppenarbeit erhöht wird (vgl. Rolff 2007a, S. 48 ff.).

Die dargestellten Ergebnisse verfolgen das Ziel, vereinzelte Einblicke in die Steuergruppenarbeit an Grundschulen zu geben. Diese müssten in weiterführenden Analysen noch vertieft werden, um insbesondere zu der Rolle und Funktion von Schulleitungen in Steuergruppen weitreichendere Aussagen treffen zu können. Es wäre ebenso interessant zu erfahren, wieso die Steuergruppe von einer geringen Anzahl der Kollegien nicht unterstützt wird und warum nur knapp die Hälfte der Schulleitungen angibt, dass die Steuergruppe durch die Lehrerkonferenz ein Mandat für ihre Entscheidungen erhalten hat. Aufgrund der präsentierten Befunde lässt sich schlussfolgern, dass Steuergruppenarbeit an Grundschulen unterschiedlich gestaltet ist. Vermutlich ist diese Ausgestaltung von verschiedenen Rahmenbedingungen im Kollegium und Merkmalen der Schulleitung wie beispielsweise ihrem Wissen über Steuergruppenarbeit und ihrem Führungshandeln abhängig. Die dargestellten Befunde eröffnen somit Fragestellungen, die aufgrund der spezifischen Zielstellung im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden können. Um diesen Fragen nachzugehen, würden sich Studien anbieten, die anhand von größeren Stichproben weitere Aspekte von Steuergruppenarbeit an Grundschulen und relevante Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Steuergruppenarbeit in den Blick nehmen. Für eine umfassende Betrachtung von Steuergruppen an Grundschulen und der Qualität ihrer Arbeit wäre der kombinierte Einsatz von qualitativen und quantitativen Verfahren wünschenswert.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 1.6

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob die Grundschulen externe Unterstützung im Schulentwicklungsprozess erhalten haben. Die Aussagen zu dieser Fragestellung wurden durch die Schulleitungen der Grundschulen (n = 50) getroffen. 74 % der Schulleitungen gaben an, dass sie im Schulentwicklungsprozess unterstützend begleitet wurden. Entsprechend haben 26 % der befragten Grundschulen bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine externe Unterstützung erhalten. Die Schulleitungen wurden zudem gefragt, durch wen die Unterstüt-

zung erfolgte. Da durch Schulen verschiedene Unterstützungsformen parallel in Anspruch genommen werden können, waren Mehrfachangaben möglich.

Die 37 Grundschulen, die im Schulentwicklungsprozess Begleitung erhalten haben, wurden durch verschiedene Akteure unterstützt (vgl. Abbildung 8-6). Die meisten Schulleitungen (46 %) gaben an, dass sie durch die Kompetenzteams in Nordrhein-Westfalen unterstützt wurden. 22 % der Schulen nahmen an Modellprojekten teil, durch die einzelne Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung initiiert wurden. Die Schulleitungen hatten die Möglichkeit, den Titel des jeweiligen Modellprojektes anzugeben. Es zeigt sich, dass die befragten Schulen an Modellprojekten mit unterschiedlichen Zielstellungen und von unterschiedlichen Trägern teilnahmen, wie z. B. *FÖRMIG*, einem Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, *Primarforscher*, einem Projekt zum naturwissenschaftlichen Lernen im Grundschulnetzwerk, *KsF* zur Entwicklung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung, *Tutmirgut*, einem Projekt zur Gesundheitsförderung von Kindern, *SEIS* zur Selbstevaluation von Schulen und den Projekten *Schule und Co.* und *Selbstständige Schule* zur Förderung einer qualitätsorientierten Selbststeuerung an Schulen und Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.

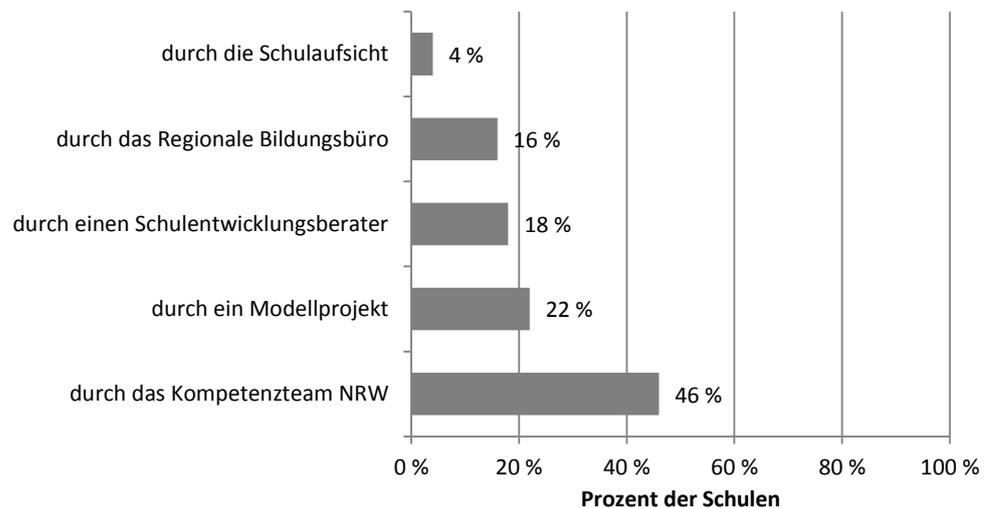


Abbildung 8-6: Akteure, die die Grundschulen in ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützend begleiten (n = 37).
Quelle: Eigene Darstellung.

Darüber hinaus gaben 18 % der Schulleitungen an, dass sie durch einen externen Schulentwicklungsberater bei der Weiterentwicklung ihrer Schule Unterstützung erhalten haben. Weitere 16 % der Schulleitungen nannten das Regionale Bildungsbüro und 4 % der Befragten die Schulaufsicht.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 1.6

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass rund drei Viertel aller Grundschulen der Stichprobe bis zum Zeitpunkt der Befragung durch verschiedene Partner bei der Schulentwicklung unterstützt und begleitet wurden. Es fällt auf, dass die meisten Schulen durch die Kompetenzteams in Nordrhein-Westfalen unterstützt wurden. Gemäß dem Auftrag der Kompetenzteams findet diese Unterstützung im Bereich der Personalentwicklung statt, indem durch das jeweilige Kompetenzteam der Stadt bzw. des Kreises Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, eine individuelle Beratung und Moderation im Schulentwicklungsprozess zu erhalten (vgl. MSW

NRW 2007). An 22 % der befragten Grundschulen findet bzw. fand eine externe Unterstützung durch ein Modellprojekt statt. Mit Ausnahme der bereits abgeschlossenen Projekte *Schule und Co.* und *Selbstständige Schule* werden durch die Modellprojekte Entwicklungen in begrenzten Bereichen der Schule und des Unterrichts angestoßen.

Darüber hinaus wurde von den Schulleitungen eine Beratung durch das regionale Bildungsbüro und bei einer sehr kleinen Zahl der befragten Grundschulen durch die Schulaufsicht angegeben. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Unterstützungsangebote zur Schulentwicklung an den befragten Grundschulen in vielen Fällen durch die staatliche Schulverwaltung haupt- bzw. mitverantwortlich gestaltet werden. Nur eine geringe Anzahl der befragten Schulen erhielt Unterstützung durch einen externen Schulentwicklungsberater. Die hier berichteten Befunde entsprechen den Ergebnissen aus wenigen Studien zur Schulentwicklungsberatung (vgl. Kapitel 2.3). Diese zeigen, dass Beratung in Schulen durch unterschiedliche Beratungsformen und -anlässe gekennzeichnet ist (vgl. Dederling et al. 2010; Schöning 2000). In der Studie von Dederling, Goecke und Rauh zur externen Schulentwicklungsberatung wurde zudem festgestellt, dass intensive Beratungsformen im Sinne einer Schulentwicklungsberatung und eines Coachings sehr selten, d. h. nur von rund 8 % der allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen, in Anspruch genommen werden (vgl. Dederling et al. 2010, S. 15). Da Schulentwicklungsprozesse hohe Anforderungen an Kollegien stellen und von Schulleitungen vielfältige Managementkompetenzen erfordern, wäre der Ausbau eines intensiven Unterstützungsnetzwerkes und die Ermöglichung einer langfristigen Begleitung von Schulen durch staatliche und nicht staatliche Berater wünschenswert.

8.1.3 Zusammenhänge zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Grundschulen

In diesem Teilkapitel werden die Hypothesen geprüft, dass eine besser eingeschätzte Schulentwicklung an Grundschulen mit Kooperationszeiten an Schulen (vgl. Hypothese 1.1), mit der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches an Ganztagschulen (vgl. Hypothese 1.2), mit der Organisation der Zusammenarbeit in Lehrerkollegien (vgl. Hypothese 1.3) und mit dem Vorhandensein einer Steuergruppe oder Projekt- und Arbeitsgruppe an Schulen (vgl. Hypothese 1.4) einhergeht. Neben diesen Hypothesen, die sich auf strukturelle Merkmale zur Förderung von Kooperation beziehen, wird ebenso der Annahme nachgegangen, dass zwischen dem Erhalt externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess und der Schulentwicklung an Grundschulen ein positiver Zusammenhang besteht (vgl. Hypothese 1.5). Bevor die Hypothesen einzeln geprüft und in einem abschließenden Abschnitt zusammenfassend interpretiert werden, wird auf die Variablen, die in die Analysen einfließen, und auf das dadurch bestimmte Analyseverfahren eingegangen.

Die Arbeits- und Zeitorganisation sowie organisationsstrukturelle Merkmale für Schulentwicklung an den Grundschulen wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln hinsichtlich ihrer Ausprägungen beschrieben. Diese Daten stammen – ausgenommen der Daten zur Organisation der Zusammenarbeit in Lehrerkollegien (vgl. Hypothese 1.3) – aus der Schulleitungsbefragung und besitzen ein diskretes dichotomes Skalenniveau. Zum Bereich Schulentwicklung an der Schule wurden durch die befragten Grundschullehrkräfte verschiedene Items eingeschätzt, die auf Eindimensionalität geprüft wurden und eine Skala mit hoher Reliabilität ($\alpha = .87$) bilden (vgl. Kapitel 7.3). Für diese Skala kann nach Bortz und Schuster Intervallskalierung angenommen werden (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 23). Die Zusammenhänge, die zwischen den diskre-

ten dichotomen Merkmalen und dem intervallskalierten Merkmal vermutet werden, werden im Folgenden mittels punktbiserialer Korrelation (r_{pb}) geprüft. Diese wird anhand einer Produkt-Moment-Korrelation berechnet und wie üblich interpretiert.⁴⁵

Um die Richtung des gefundenen Zusammenhangs korrekt interpretieren zu können, ist es jedoch wichtig zu beachten, wie die dichotome Variable codiert wurde, da das Vorzeichen des Korrelationskoeffizienten in Abhängigkeit dieser Codierung beurteilt werden muss (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 171 ff.; Field 2009, S. 182 ff.). Im Fall der hier vorliegenden dichotomen Merkmale wurde die Codierung „0 = nein“ und „1 = ja“ gewählt, die dazu führt, dass die Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten in der gewohnten Weise interpretiert werden können. Auch wenn keine kausalen Schlüsse aus den Korrelationskoeffizienten gezogen werden können, lässt sich mittels der Berechnung des Determinationskoeffizienten (R^2) die Wichtigkeit des gefundenen Effekts anschaulicher ausdrücken. Der Determinationskoeffizient entspricht dem quadrierten Korrelationskoeffizienten und gibt Auskunft darüber, wie viel Varianz einer Variable A durch eine Variable B erklärt werden kann (vgl. Field 2009, S. 179). Dieser Koeffizient wird in den folgenden Analysen immer dann berechnet, wenn signifikante Zusammenhänge gefunden werden. Die Daten werden auf der Individualebene der Lehrpersonen analysiert; demzufolge wurden die Angaben der jeweiligen Schulleitung der entsprechenden Lehrperson zugeordnet.

Ergebnisse zur Hypothese 1.1

Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass an Grundschulen mit zeitlichen Ressourcen für Kooperation die Schulentwicklung durch die Lehrpersonen besser eingeschätzt wird. Um diese Hypothese zu prüfen, werden die Skala zur Schulentwicklung an der Schule, die Variablen zur Zeitorganisation an der Schule des Schulleiterfragebogens und eine Variable zur Einschätzung von zeitlichen Ressourcen an der Schule des Lehrerfragebogens herangezogen.

Tabelle 8-2 verdeutlicht, dass zwischen zeitlichen Strukturen für Kooperation an Grundschulen und der durch Lehrerinnen und Lehrer eingeschätzten Schulentwicklung keine signifikanten Zusammenhänge bestehen. Zeitliche Strukturen für Kooperation beziehen sich in diesem Fall auf feste Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten und im Stundenplan fest verankerte Kooperationszeiten für Lehrpersonen bzw. Lehrpersonen und Personal des Ganztags. Für diese Bereiche kann die aufgestellte Hypothese folglich nicht bestätigt werden. Es zeigt sich jedoch, dass zwischen der Einschätzung der Schulentwicklung und den durch die Grundschullehrpersonen wahrgenommenen zeitlichen Ressourcen für Austausch und Koordination ein positiver Zusammenhang mittleren Effektes besteht, der auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikant ist. Der Determinationskoeffizient liegt bei $R^2 = .09$, demnach erklärt das Vorhandensein genügend zeitlicher Ressourcen für Austausch und Koordination an Schulen 9 % der Varianz der Variablen zur Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule. In Bezug auf diese Variable kann die aufgestellte Hypothese bestätigt werden.

⁴⁵ Der Korrelationskoeffizient r_{pd} kann ebenso wie r Werte zwischen +1 und -1 annehmen, wobei bei $r = +1$ ein perfekt positiver Zusammenhang, bei $r = -1$ ein perfekt negativer Zusammenhang und bei $r = 0$ kein Zusammenhang vorliegt. Nach Cohen ist folgende Abstufung zur Beschreibung der Größe des Zusammenhangs üblich: $r > .1$ gilt als kleiner Effekt, $r > .3$ gilt als mittelgroßer Effekt und $r > .5$ gilt als großer Effekt (vgl. Cohen 1988, S. 79 ff.).

Tabelle 8-2: Zusammenhänge zwischen zeitlichen Ressourcen für Kooperation an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

		feste Zeiten für klassen- übergreifendes Arbeiten	fest im Stundenplan verankerte Kooperations- zeiten für Lehrpersonen	fest im Stundenplan verankerte Kooperations- zeiten für Lehrpersonen und Ganztagspersonal	genügend zeitliche Res- ourcen für Austausch und Koordination
Schulentwicklung an der Schule	r_{pb}	-.059	-.077	-.061	.296**
	p	.154	.093	.152	.000
	n	299 ⁴⁶	299	285	296

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 1.2

Nun wird die Hypothese geprüft, dass an Ganztagschulen, an denen der Schul- und Ganztagsbereich vernetzt ist, die Schulentwicklung durch die Lehrpersonen besser eingeschätzt wird. Tabelle 8-3 zeigt, dass zwischen den Variablen Schulentwicklung an der Schule und Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereichs ein auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikanter positiver Zusammenhang besteht. Demnach kann die aufgestellte Hypothese beibehalten werden. Dieser Zusammenhang besitzt allerdings lediglich einen kleinen Effekt. Der Determinationskoeffizient liegt bei $R^2 = .04$, demnach werden nur 4 % der Varianz der Variablen Schulentwicklung an der Schule durch die Variable Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereichs aufgeklärt.

Tabelle 8-3: Zusammenhang zwischen der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereichs an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

	Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereichs an Grundschulen	
Schulentwicklung an der Schule	r_{pb}	.210**
	p	.000
	n	253

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 1.3

Im Rahmen der Hypothese 1.3 wird geprüft, dass an Grundschulen, an denen die Zusammenarbeit in den Kollegien organisiert ist, die Schulentwicklung durch die Lehrpersonen besser eingeschätzt wird. In die Analyse wurden neben der Skala zur Schulentwicklung an der Schule dichotome Variablen zu verschiedenen Merkmalen der Organisation der Zusammenarbeit in Kollegien einbezogen.

Tabelle 8-4 verdeutlicht, dass diese jeweils schwach positiv mit der Skala zur Schulentwicklung an der Schule korrelieren. Die gefundenen Zusammenhänge sind weitestgehend auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikant, sodass die Hypothese aufrechterhalten werden kann.

⁴⁶ Fehlende Werte wurden hier und in den folgenden Analysen paarweise ausgeschlossen.

Der Zusammenhang mit dem geringsten Effekt zeigt sich zwischen der eingeschätzten Schulentwicklung und dem Vorhandensein eines Konzeptes zur systematischen Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen an der Schule. Dieser Zusammenhang ist auf dem Niveau von .05 signifikant. Der Zusammenhang mit dem größten Effekt lässt sich zwischen der eingeschätzten Schulentwicklung und der systematischen Förderung der Teamarbeit, z. B. durch Arbeitszeiten, Arbeitsräume und bewusste Teambildung finden. Die gegenseitige Determination der Variablen ist entsprechend der insgesamt geringen Effekte der Zusammenhänge klein (zwischen rund 2 % und 7 %).

Tabelle 8-4: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Organisation der Zusammenarbeit in Kollegien und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

		Teamteaching an der Schule	Möglichkeiten zur kollektiven Hospitation an der Schule	Kollegiale Fallberatungen an der Schule	zusätzliche verbindliche Termine an der Schule	systematisches Konzept zur Einarbeitung neuer Kollegen an der Schule	systematische Förderung der Teamarbeit (z.B. durch Arbeitszeiten, -räume, Teambildung)
Schulentwicklung an der Schule	r_{pb}	.174**	.177**	.165**	.258**	.127*	.267**
	p	.001	.001	.002	.000	.014	.000
	n	296	296	296	296	296	296

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig). / *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 1.4

Bezüglich der Überprüfung der Hypothese, dass an Grundschulen, an denen Teams bestehen, die Schulentwicklung besser eingeschätzt wird, lässt sich feststellen, dass das Vorhandensein derartiger Arbeitsgemeinschaften nicht mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung durch die Lehrpersonen einhergeht (vgl. Tabelle 8-5). Lediglich zwischen der Einschätzung der Schulentwicklung und dem Vorhandensein von Klassenteams an der Schule besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang geringer Stärke. Aufgrund des kleinen Effekts und der entsprechend unwesentlichen Aufklärung von nur 3 % der Varianz ist dieser Zusammenhang jedoch nicht von großer Bedeutung.

Tabelle 8-5: Zusammenhänge zwischen der Teambildung an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

		Steuergruppe an der Schule	Projekt- und Arbeitsgruppen an der Schule	Jahrgangsteams an der Schule	Klassenteams an der Schule	Fachteams an der Schule
Schulentwicklung an der Schule	r_{pb}	-.021	.076	.088	.176**	.095
	p	.359	.105	.064	.001	.050
	n	299	277	299	299	299

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 1.5

Die letzte Hypothese, die im Rahmen dieses Teilkapitels geprüft wird, bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schulentwicklung durch die Lehrpersonen und den Angaben der Schulleitungen zu der Frage, ob ihre Grundschule im Schulentwicklungsprozess Unterstützung erhalten hat. Es wird deutlich, dass der Erhalt von externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess nicht mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung durch die Lehrpersonen einhergeht (vgl. Tabelle 8-6). Die aufgestellte Hypothese wird aufgrund dieses Ergebnisses verworfen.

Tabelle 8-6: Zusammenhang zwischen externer Unterstützung bei der Schulentwicklung und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

Externe Unterstützung bei der Schulentwicklung		
	r_{pb}	.040
Schulentwicklung an der Schule	p	.243
	n	299

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen schulischer Organisation und Schulentwicklung an Grundschulen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden verschiedene Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen der durch Lehrpersonen eingeschätzten Schulentwicklung an Grundschulen und unterschiedlichen strukturellen Merkmalen schulischer Organisation geprüft. Zudem wurde die Frage in den Blick genommen, ob mit dem Erhalt von externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess eine bessere Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Anders als erwartet, werden nur wenige der aufgestellten Hypothesen bestätigt. Sofern hypothesenkonforme Zusammenhänge identifiziert wurden, sind diese lediglich von kleinem bis mittlerem Effekt.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen wie Teambildung in der Schule, feste Kooperationszeiten und die Unterstützung der Schulentwicklung durch externe Partner in keinem Zusammenhang mit der eingeschätzten Schulentwicklung an Grundschule stehen. Besonders der Befund, dass das Vorhandensein einer Steuergruppe nicht mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht, war aufgrund bereits vorliegender Ergebnisse aus dem Projekt *Selbstständige Schule* nicht zu erwarten. Die Begleitforschung des Projektes verdeutlicht, dass eine Steuergruppe als Change Agent fungiert und sich auf Teamarbeit zur Verbesserung des Unterrichts sowie auf die Innovationsbereitschaft auswirkt (vgl. Holtappels et al. 2008, S. 293 ff.). Der hier dargestellte abweichende Befund lässt mehrere Erklärungsmöglichkeiten zu: Einerseits sind die untersuchten Gegenstände nicht unmittelbar miteinander vergleichbar, da in der aufgeführten Studie nicht die Schulentwicklung, sondern die Innovationsbereitschaft und Teamarbeit in Bezug auf Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen wurden. Andererseits wurden die Steuergruppen im Rahmen des Projektes *Selbstständige Schule* an den Schulen etabliert und umfassend fortgebildet. Aussagen über die Qualität der Steuergruppenarbeit an den Grundschulen der vorliegenden Stichprobe können nur sehr bedingt getroffen werden (vgl. Fragestellung 1.5) und flossen nicht in die Korrelationsanalyse ein.

Ebenso können durch die vorliegende Studie keine Aussagen zum Umfang und zu der Qualität von externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess gemacht werden. Zudem wurde

durch die Fragestellung zur Unterstützung im Schulentwicklungsprozess nicht berücksichtigt, zu welchem Zeitpunkt die Maßnahme in Anspruch genommen wurde. So lässt sich – auch aufgrund der von den Schulleitungen angegebenen Modellprojekte, deren Laufzeit zum Teil bereits seit Jahren beendet ist (vgl. Fragestellung 1.6) – möglicherweise erklären, dass keine positiven Zusammenhänge nachzuweisen sind. Aufgrund der genannten Kritik sollten die Ergebnisse vorsichtig betrachtet werden. In weiteren Studien erscheint es daher sinnvoll zu sein, auf eine differenziertere Weise und durch ein kontrollierteres Untersuchungsdesign, als es in der vorliegenden Studie möglich war, die aufgestellten Vermutungen zu Zusammenhängen von Teambildung an Schulen, externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess und Schulentwicklung an Grundschulen erneut zu prüfen.

Zwischen einer Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches und der eingeschätzten Schulentwicklung zeigt sich ein schwacher positiver Zusammenhang, der auch aufgrund der geringen Anzahl von Schulen ohne eine derartige Vernetzung in der Stichprobe (2 % der Schulen) wenig Aussagekraft besitzt. Von größerer Bedeutung sind die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den von Lehrpersonen beurteilten Zeitressourcen an der Schule sowie Merkmalen der Organisation der Zusammenarbeit an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Hier lassen sich signifikante Zusammenhänge mit kleinen und mittelgroßen Effekten finden. Die deutlichsten Zusammenhänge zeigen sich zwischen genügend zeitlichen Ressourcen für Austausch und Koordination an der Schule, zusätzlichen verbindlichen Terminen an der Schule sowie einer systematischen Förderung der Teamarbeit und der eingeschätzten Schulentwicklung. Demnach konnte gezeigt werden, dass das durch Lehrpersonen wahrgenommene Vorhandensein von Zeiträumen für Kooperation im Kollegium mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Hieraus können erste Hinweise für die Bedeutung von kooperationsfördernden Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung abgeleitet werden. Sie sind jedoch nicht kausal zu interpretieren, da Korrelationen lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Kausalität darstellen (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 159).

Um herauszufinden, ob von den Variablen ein Einfluss auf Schulentwicklung ausgeht, müssten noch weitere empirische Erhebungen und komplexere statistische Auswertungen folgen. In weiteren Studien wäre es darüber hinaus möglich, Schulentwicklung nicht nur über die Einschätzungen von Lehrpersonen auf einer Individualebene zu betrachten, sondern beispielsweise durch Beobachtungen und Dokumentenanalysen die vorliegende Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule in den Blick zu nehmen.

8.2 Befunde zum Organisationsklima an Grundschulen

Geleitet durch die Fragestellungen und Hypothesen zum Organisationsklima an Grundschulen, werden im folgenden Kapitel Ergebnisse zu diesem Untersuchungsbereich vorgestellt. Zunächst wird das Organisationsklima an den befragten Grundschulen deskriptiv betrachtet (vgl. Kapitel 8.2.1). Anschließend werden Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums geprüft (vgl. Kapitel 8.2.2). Das Kapitel schließt mit der Beantwortung der Fragestellung, ob ein offeneres Organisationsklima mit einer besser eingeschätzten Schulentwicklung an Grundschulen einhergeht (vgl. Kapitel 8.2.3).

8.2.1 Deskriptive Befunde zum Organisationsklima an Grundschulen

In diesem Teilkapitel wird dargestellt, wie das Organisationsklima an Grundschulen von den befragten Lehrpersonen empfunden wird (vgl. Fragestellung 2.1). Das Organisationsklima ist ein Bestandteil des Schulklimas und kann dem Konzept des sozialen Klimas untergeordnet werden (vgl. Kapitel 4). Es bezieht sich entsprechend auf einen bestimmten Bereich des schulischen Miteinanders, und zwar auf das Kollegium einer Schule. Das heißt, Wahrnehmungen von Lehrpersonen zu sozialen Aspekten im Kollegium, die sowohl von der Schulleitung als auch von den Kolleginnen und Kollegen ausgehen, bilden das Organisationsklima. Diese Klimakonzepte können auf der Schulebene aggregiert oder als psychologische Klimata auf einer Individual-ebene betrachtet werden.

In der folgenden Datenauswertung wird das Organisationsklima auf der Individual-ebene der Lehrpersonen analysiert. Wegen der Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Untersuchung und des entsprechenden Rücklaufs von rund 50 % der Lehrerfragebögen liegen keine vollständigen Datensätze der Grundschulen vor, die auf Schulebene aggregiert werden könnten. Die dargestellten Ergebnisse geben demzufolge einen Gesamteindruck über die vorliegende Stichprobe und berücksichtigen das psychologische Organisationsklima. In die Auswertung fließen die Skalen zum Organisationsklima ein, die durch Faktorenanalysen gebildet wurden. Hierdurch bildeten sich drei Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung und zwei Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander. Die Reliabilität dieser Skalen liegt zwischen $\alpha = .74$ und $\alpha = .96$ und nimmt somit hohe bis sehr hohe Werte an (vgl. Kapitel 7.3).

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 2.1

Zur Veranschaulichung der Werteverteilung der fünf Skalen zum Organisationsklima an Grundschulen wird die Darstellung von Boxplots gewählt (vgl.

Abbildung 8-7). Anhand dieser Grafik werden die Ausprägungen der fünf Skalen zum Organisationsklima deutlich: Es zeigt sich, dass die Mehrzahl der Grundschullehrpersonen das Organisationsklima positiv bewerten.

Die mittleren 50 % der Werte der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* liegen im Bereich zwischen 3.3 und 4.6; der Median dieser Skala befindet sich bei $Md = 4.1$. Anhand der Whisker wird deutlich, dass die Spannweite der Werte von $Min = 0.3$ bis $Max = 5$ reicht. Bezüglich der Skala *transparentes Verhalten der Schulleitung* zeigt sich, dass die mittleren 50 % der Werte im Bereich von 2.3 bis 4 liegen; der Median dieser Skala ist geringer als bei

den vier weiteren Skalen und liegt bei $Md = 3.3$. Die Spannweite erstreckt sich über den gesamten möglichen Wertebereich. Die dritte Skala zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung, die Items zur *organisierten Schulgestaltung durch die Schulleitung* umfasst, weist eine deutlich rechtsschiefe Verteilung auf. Die mittleren 50 % der Werte befinden sich zwischen den Werten 3.7 und 5; der Median dieser Skala liegt bei $Md = 4.7$. Auch bei dieser Skala reicht die Spannweite vom kleinstmöglichen bis zum größtmöglichen Wert.

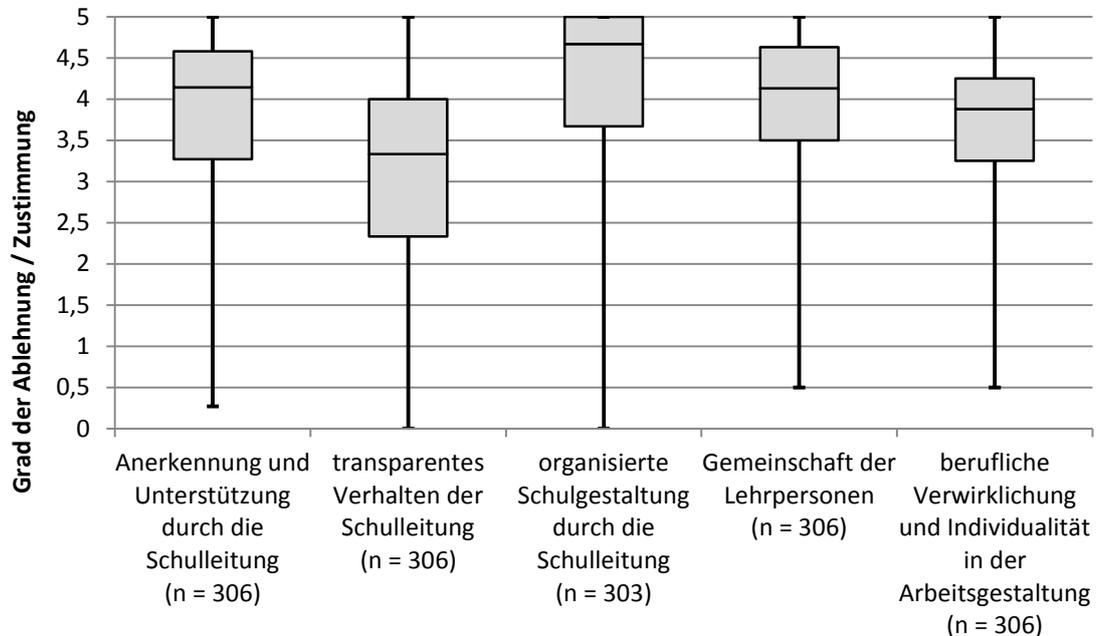


Abbildung 8-7: Boxplot der Verteilung der Skalenwerte zum Organisationsklima an Grundschulen. (Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“). Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ausprägungen der zwei Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander lassen sich wie folgt beschreiben: Die mittleren 50 % der Werte der Skala *Gemeinschaft der Lehrpersonen* liegen zwischen den Werten 3.5 und 4.6; der Median dieser Skala liegt bei $Md = 4.1$. Die Whisker verdeutlichen, dass die Spannweite dieser Skala von $Min = 0.5$ bis $Max = 5$ reicht. Die zweite Skala zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander, die Items zur *beruflichen Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung* der Lehrpersonen beinhaltet, weist eine vergleichbare Spannweite auf. Die mittleren 50 % der Werte dieser Skala befinden sich jedoch in einem etwas geringeren Bereich zwischen den Werten 3.3 und 4.3; der Median liegt hier bei $Md = 3.9$.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 2.1

Die dargestellten Befunde zu der Fragestellung, wie die Lehrkräfte der Stichprobe das Organisationsklima an Grundschulen wahrnehmen, machen deutlich, dass alle fünf Skalen zum Organisationsklima an Schulen von einem Großteil der Lehrkräfte positiv bewertet werden. Insbesondere die Skala zur *organisierten Schulgestaltung durch die Schulleitung* weist einen deutlichen Deckeneffekt auf, was auf die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Kompetenz der Schulleitung in diesem Bereich schließen lässt. Durch die Streuung der Werte der einzelnen Skalen wird jedoch ersichtlich, dass trotz der durchschnittlichen positiven Bewertung vereinzelt auch negative Bewertungen des Klimas vorgenommen wurden. Somit lassen sich auf der Ebene der Individualdaten große Unterschiede innerhalb der Skalen finden. Zwischen den Ausprägungen der einzelnen Skalen werden allerdings keine großen Differenzen deutlich.

Ebenso bestehen keine auffälligen Unterschiede in der Verteilung zwischen den drei Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung und den zwei Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander. Lediglich die Skala zum *transparenten Verhalten der Schulleitung* besitzt etwas niedrigere Werte als die anderen vier Skalen.

Die weitestgehend positive Einschätzung des Organisationsklimas an Schulen durch die befragten Grundschullehrkräfte entspricht dem Befund einer Studie von Janke, die die Daten der Untersuchung KESS 4 („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Hamburg“) (vgl. Bos/Pietsch 2005) nutzte, um Aussagen zum Organisationsklima an Grundschulen treffen zu können. Im Rahmen ihrer Analysen wurde deutlich, dass die Mehrheit der Lehrpersonen an Hamburger Grundschulen das Klima in ihrem Kollegium positiv bewertet (vgl. Janke 2006, S. 129). Die Vergleichbarkeit dieser Befunde mit der vorliegenden Studie ist jedoch nur zum Teil gewährleistet, da die Erfassung des Organisationsklimas nicht wie im Rahmen dieser Untersuchung über das Organisationsklimainstrument von Bessoth (1996) vorgenommen wurde. Da sich jedoch Schnittmengen zwischen den erfragten Bereichen finden lassen, bilden die Ergebnisse der Studie von Janke einen weiteren Hinweis darauf, dass die Werte des Organisationsklimas an Grundschulen sich natürlicherweise eher rechtsschief verteilen.

Bortz und Döring merken zu diesem Phänomen an, dass in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen Werte häufig schief verteilt seien und eine Normalverteilung der Werte entsprechend selten sei (vgl. Bortz/Döring 2003, S. 217). Die größtenteils zustimmende Bewertung der Lehrkräfte über alle Skalen des Organisationsklimas sollte jedoch vor dem Hintergrund der methodischen Herangehensweise auch kritisch betrachtet werden: Einerseits ist zu vermuten, dass insbesondere Schulleitungen, die sich für die Themen dieser Untersuchung interessieren, der Teilnahme an der Befragung zustimmten und so Schulen in die Stichprobe gelangten, die eine motivierte Schulleitung mit einem reflektierten Führungsverhalten besitzen. Andererseits könnte aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung auch bezüglich der Lehrpersonen eine Positivauswahl stattgefunden haben. Dieser mögliche Effekt der Stichprobe, aber auch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten – der in diesem Zusammenhang ebenso betrachtet werden sollte –, sollten bei der Verallgemeinerung der vorliegenden Befunde berücksichtigt werden.

8.2.2 Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums

Aufgrund verschiedener internationaler Forschungsergebnisse zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima an Schulen und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums (vgl. Kapitel 4.4) werden auch in der vorliegenden Untersuchung Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen vermutet. In diesem Teilkapitel werden daher die Hypothesen geprüft, dass ein offeneres Organisationsklima mit mehr Berufserfahrung der Schulleitung (vgl. Hypothese 2.1), mit einem ausgeprägteren Sicherheitsempfinden der Schulleitung in ihrem Führungshandeln (vgl. Hypothese 2.2), mit mehr Fort- und Weiterbildungsaktivität der Schulleitung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung (vgl. Hypothese 2.3), mit der Größe des Kollegiums (vgl. Hypothese 2.4) und mit der Fluktuation im Kollegium (vgl. Hypothese 2.5) einhergeht.

Die Daten, die zur Prüfung dieser Hypothesen herangezogen werden, stammen sowohl aus dem Schulleiterfragebogen als auch aus dem Fragebogen für Grundschullehrerinnen und

Grundschullehrer und werden hier auf der Ebene der Lehrpersonen betrachtet. Die Fort- und Weiterbildungsaktivität der Schulleitung wurde im Schulleiterfragebogen mittels dichotomer Variablen erfragt. Daher wird Hypothese 2.3 anhand der Berechnung von punktbiserialen Korrelationen überprüft (vgl. zu diesem Verfahren Kapitel 8.1.3). Zu den weiteren Aspekten liegen intervallskalierte Daten vor, die die Berechnung von Produkt-Moment-Korrelationen ermöglichen. Zunächst werden die Ergebnisse zu den obengenannten Hypothesen präsentiert. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden diese dann zusammengefasst und interpretiert.

Ergebnisse zur Hypothese 2.1

Zunächst wird die Hypothese geprüft, dass mehr Berufserfahrung der Schulleitung mit einem offeneren Organisationsklima an Grundschulen einhergeht. Hierzu werden die Skalen zum Organisationsklima an Grundschulen, die bereits im vorangegangenen Kapitel bezüglich ihrer Ausprägungen an den untersuchten Grundschulen beschrieben wurden (vgl. Kapitel 8.2.1), sowie Angaben der Schulleitungen zu ihrer Beschäftigungsdauer insgesamt und an der jetzigen Schule herangezogen.

Die untenstehende Tabelle verdeutlicht, dass zwischen den Skalen zum Organisationsklima und der Beschäftigungszeit der Schulleitung an der jetzigen Schule keine signifikanten Zusammenhänge bestehen. Ebenso lassen sich keine Zusammenhänge zwischen den meisten Skalen des Organisationsklimas und der Beschäftigungszeit der Schulleitung insgesamt finden. Lediglich zwischen der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* und der Anzahl der Jahre als Schulleitung insgesamt lässt sich ein negativer Zusammenhang kleinen Effektes feststellen, der auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikant ist (vgl. Tabelle 8-7). Der Determinationskoeffizient liegt bei $R^2 = .02$, demnach erklärt die Anzahl der Jahre als Schulleitung insgesamt nur 2 % der Varianz der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung*. Da ein positiver Zusammenhang erwartet wurde, kann die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden.

Tabelle 8-7: Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung der Schulleitung und dem Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
Anzahl der Jahre als Schulleiter/in insgesamt	r	-.140**	-.048	.030	.094	-.074
	p	.007	.205	.301	.051	.101
	n	302	302	299	302	302
Anzahl der Jahre als Schulleiter/in an der jetzigen Schule	r	-.060	.021	.096	.051	-.081
	p	.155	.357	.052	.190	.082
	n	293	293	290	293	293

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 2.2

In die Überprüfung der Hypothese, dass das Organisationsklima an Grundschulen umso offener ist, je sicherer sich die Schulleitung in ihrem beruflichen Handeln fühlt, fließen neben den fünf Skalen zum Organisationsklima an Grundschulen Variablen zum Sicherheitsempfinden der Schulleitung in unterschiedlichen Bereichen des Führungshandelns ein. Diese Items wurden auf der Grundlage der Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW NRW 2008) entwickelt und konnten durch die Schulleitungen auf einer sechsstufigen Skala (0 = „überhaupt nicht sicher“ bis 5 = „sehr sicher“) eingeschätzt werden. Für die hier dargestellte Analyse wurden Items ausgewählt, die sich auf innerschulische Handlungsbereiche beziehen.

Tabelle 8-8: Zusammenhänge zwischen dem Sicherheitsempfinden der Schulleitung in ihrem Führungshandeln und dem Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
Einbindung aller in Schule arbeitenden Menschen in Arbeitsprozesse	r	.130*	.174**	.218**	.153**	.163**
	p	.012	.001	.000	.004	.002
	n	302	302	299	302	302
Förderung des Teamgeistes	r	.270**	.245**	.209**	.150**	.284**
	p	.000	.000	.000	.004	.000
	n	302	302	299	302	302
Delegation von Aufgaben	r	.061	.103*	.109*	.069	.083
	p	.151	.040	.032	.120	.080
	n	292	292	289	292	292
Umgang mit Widerständen im Kollegium	r	.057	.035	.257**	.088	.104*
	p	.166	.276	.000	.066	.038
	n	292	292	289	292	292
systematisches Vorgehen in Schulentwicklungsprozessen	r	-.078	-.017	.124*	.010	-.024
	p	.087	.387	.016	.433	.336
	n	291	302	299	302	302
durch eigene Visionen für die Schule das Kollegium zur Zielentwicklung anregen	r	.151**	.091	.117*	.064	.199**
	p	.005	.061	.024	.138	.000
	n	291	291	288	291	291
Kolleginnen und Kollegen konstruktive Rückmeldungen geben	r	-.072	-.005	.151**	.072	-.031
	p	.107	.468	.005	.108	.414
	n	298	298	295	298	298
Teambildung und Teamentwicklung im Kollegium	r	.193**	.170**	.219**	.189**	.238**
	p	.000	.002	.000	.000	.000
	n	302	302	299	302	302

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig). / *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (einseitig).

Betrachtet man Tabelle 8-8, wird ersichtlich, dass sich zwischen einigen Bereichen des Sicherheitsempfindens der Schulleitung im Führungshandeln und Skalen zum Organisationsklima signifikante Zusammenhänge zeigen, die sich jedoch innerhalb der durch Cohen (1988) gesetzten Grenze eines kleinen Effektes befinden. So zeigt sich, dass eine größere Sicherheit der Schulleitung bei der Einbindung aller in Schule arbeitenden Menschen in Arbeitsprozesse, bei der Förderung des Teamgeistes und bei der Teambildung sowie Teamentwicklung im Kollegium mit höheren Werten aller Skalen des Organisationsklimas an Grundschulen einhergeht.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass höhere Werte aller in Tabelle 8-8 aufgeführten Bereiche des Sicherheitsempfindens der Schulleitung in ihrem Führungshandeln mit höheren Werten der Skala *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung* einhergehen. Zudem lassen sich vier weitere signifikante Korrelationen finden: Ein größeres Sicherheitsempfinden der Schulleitung in der Delegation von Aufgaben geht mit höheren Werten der Skala *transparentes Verhalten der Schulleitung* einher. Zudem geht ein größeres Sicherheitsempfinden der Schulleitung im Umgang mit Widerständen im Kollegium mit höheren Werten der Skala *berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung* einher. Ebenso lassen sich signifikante positive Korrelationen zwischen der Sicherheit der Schulleitung durch eigenen Visionen für die Schule das Kollegium zur Zielerreichung anzuregen, der Skala *berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung* und der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* finden. Die formulierte Hypothese kann für die dargestellten Bereiche demnach bestätigt werden. Aufgrund der kleinen Effektstärke ist die gegenseitige Determination der Variablen jedoch gering (zwischen rund 1 % und 8 %).

Ergebnisse zur Hypothese 2.3

Nun wird die Hypothese geprüft, dass zwischen der Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung und dem Organisationsklima an Grundschulen positive Zusammenhänge bestehen. Die Items zu Bereichen der Fort- und Weiterbildung wurden durch die Schulleitungen rückblickend auf den Zeitraum der letzten 12 Monate beantwortet. Hierzu liegen dichotome Variablen vor, die die Berechnung von punktbiserialen Korrelationen erfordern.

Tabelle 8-9 verdeutlicht, dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung im Bereich Gesprächsführung mit höheren Werten der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung*, der Skala *transparentes Verhalten der Schulleitung*, der Skala *Gemeinschaft der Lehrpersonen* und der Skala *berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung* einhergeht. Bezüglich der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung im Bereich Moderation zeigen sich positive signifikante Zusammenhänge mit den Skalen *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* und *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung*. Des Weiteren wird deutlich, dass – anders als zu erwarten gewesen wäre – die Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung im Bereich Teambildung mit niedrigeren Werten der Skala *Gemeinschaft der Lehrpersonen* einhergeht.

Die formulierte Hypothese kann folglich für die Fort- und Weiterbildungsbereiche Gesprächsführung und Moderation und die genannten Skalen des Organisationsklimas bestätigt werden. Bezogen auf Fort- und Weiterbildung im Bereich Teambildung und Kooperation im Kollegium muss die Hypothese jedoch aufgrund fehlender und gegenläufiger Korrelationen abgelehnt

werden. Die gefundenen Effekte sind klein, sodass auch die Aufklärung der Varianz entsprechend gering ist (zwischen rund 1 % und 7 %).

Tabelle 8-9: Zusammenhänge zwischen der Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung und dem Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
Fort- und Weiterbildung im Bereich Gesprächsführung	r_{pb}	.228**	.258**	.082	.167**	.114*
	p	.000	.000	.080	.002	.025
	n	298	298	295	298	298
Fort- und Weiterbildung im Bereich Moderation	r_{pb}	.145**	.040	.114*	.068	.084
	p	.006	.248	.025	.123	.074
	n	298	298	295	298	298
Fort- und Weiterbildung im Bereich Teambildung und Kooperation im Kollegium	r_{pb}	.074	.032	-.008	-.129*	-.003
	p	.100	.290	.446	.013	.478
	n	298	298	295	298	298

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig). / *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 2.4

Im Folgenden wird die erste Hypothese zum Zusammenhang zwischen Merkmalen des Kollegiums und dem Organisationsklima geprüft: Aufgrund vorliegender Forschungsbefunde wird vermutet, dass an kleineren Schulen ein offeneres Organisationsklima herrscht (vgl. Kapitel 4.4).

Tabelle 8-10: Zusammenhänge zwischen der Größe des Kollegiums und dem Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
Größe des Kollegiums	r	-.157**	-.110*	-.045	-.117*	-.120*
	p	.003	.027	.217	.020	.018
	n	306	306	303	306	306

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig). / *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (einseitig).

Die in Tabelle 8-10 aufgeführten Ergebnisse weisen in die vermutete Richtung. Es lassen sich negative Zusammenhänge zwischen der Größe des Kollegiums und dem Organisationsklima

finden, die bei vier Skalen des Organisationsklimas auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ bzw. einem Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikant sind. Die Zusammenhänge besitzen jedoch lediglich einen kleinen Effekt. Dementsprechend wird nur 1 % bis 2 % der Varianz der Skalen des Organisationsklimas durch die Größe des Kollegiums aufgeklärt.

Ergebnisse zur Hypothese 2.5

Abschließend wird die Hypothese geprüft, dass zwischen der Fluktuation im Kollegium und den Skalen des Organisationsklimas an Grundschulen Zusammenhänge bestehen. Zur Berechnung der Variablen zur Fluktuation im Kollegium wurde die Summe aus der Anzahl der Lehrpersonen, die das Kollegium verlassen haben, und der Anzahl der Lehrpersonen, die neu zum Kollegium hinzugekommen sind, gebildet.

Tabelle 8-11 zeigt, dass eine höhere Fluktuation im Kollegium mit niedrigeren Werten der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* einhergeht. Zudem geht eine höhere Fluktuation im Kollegium mit höheren Werten der Skala *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung* einher. Die Korrelationen sind auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ signifikant. Die Effektstärken sind klein und entsprechend werden lediglich nur rund 2 % der Varianz der Skalen durch die Variable zur Fluktuation im Kollegium aufgeklärt.

Zwischen den weiteren drei Skalen des Organisationsklimas an Grundschulen und der Fluktuation im Kollegium lassen sich keine Zusammenhänge feststellen. Die Hypothese bestätigt sich folglich nur bezüglich der zwei beschriebenen Skalen.

Tabelle 8-11: Zusammenhänge zwischen der Fluktuation im Kollegium und dem Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
	r	-.142*	.038	.130*	.096	-.063
Fluktuation im Kollegium	p	.013	.506	.024	.093	.273
	n	306	306	303	306	306

Anmerkung: *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (zweiseitig).

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums geprüft. Es zeigt sich, dass nicht alle Hypothesen bestätigt werden können und die signifikanten Zusammenhänge, die gefunden wurden, nur kleine Effektstärken aufweisen.

Bezüglich der vermuteten Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und Merkmalen der Schulleitung verdeutlichen die Ergebnisse, dass zwischen der Berufser-

fahrung der Schulleitung und den Skalen des Organisationsklimas keine signifikanten Zusammenhänge bestehen. Mit diesen Analysen wurden internationale Befunde aufgegriffen, wonach ein offeneres Organisationsklima mit einer größeren Kompetenz und einer ausgeprägteren Führungspersönlichkeit der Schulleitung einhergeht (vgl. Anderson 1982; Hoy/Miskel 2005; Thomas 1976). Mittels der vorgenommenen Zusammenhangsanalysen, die als Prädiktor lediglich den Aspekt der Berufserfahrung der Schulleitung heranziehen konnten, können diese Befunde nicht bestätigt werden. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass sich die Kompetenz einer Schulleitung nicht zwangsläufig über die Berufserfahrung in Jahren messen lässt. Um diese Hypothese zuverlässiger prüfen zu können, wären in folgenden Studien – anders als es im Rahmen der vorliegenden Erhebung möglich gewesen ist – zusätzliche Variablen notwendig, die die Kompetenz und Führungspersönlichkeit der Schulleitung zielgerichtet erfassen können.

In dieser Untersuchung wird darüber hinaus den Befunden nachgegangen, wonach Schulen mit einem offenen Organisationsklima eine sichere Schulleitung besitzen (vgl. Hoy/Miskel 2005, S. 188 f.). Die Ergebnisse der vorliegenden Korrelationsanalysen zeigen, dass eine größere Sicherheit der Schulleitung in den Handlungsbereichen *Förderung des Teamgeistes*, *Einbindung aller in Schule arbeitenden Menschen in Arbeitsprozesse* und *Teambildung und Teamentwicklung im Kollegium* mit einem offeneren Organisationsklima einhergeht. Signifikante Zusammenhänge können zwischen diesen Bereichen und allen fünf Skalen des Organisationsklimas festgestellt werden. Es fällt zudem auf, dass die Skala *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung* mit allen Bereichen des Sicherheitsempfindens der Schulleitung im beruflichen Handeln signifikant positiv korreliert. Die dargestellten Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass die Sicherheit der Schulleitung, insbesondere in Handlungsfeldern der Teamentwicklung, möglicherweise Bedeutung für ein offenes Organisationsklima hat. Die gefundenen signifikanten Zusammenhänge besitzen jedoch nur kleine Effektstärken und müssen daher vorsichtig interpretiert werden.

Durch die Hypothese 2.3 wurden Zusammenhänge zwischen der Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung und den Skalen des Organisationsklimas an Grundschulen geprüft. Es zeigen sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Fort- und Weiterbildungsaktivität in den Bereichen Moderation und Gesprächsführung und einigen Skalen des Organisationsklimas. Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Fortbildungsaktivität der Schulleitung im Bereich Teambildung und Kooperation im Kollegium mit niedrigeren Werten der Skala *Gemeinschaft der Lehrpersonen* einhergeht. Eine mögliche Erklärung, die aufgrund der kleinen Effektstärke nur mit aller Vorsicht getroffen werden kann, könnte sein, dass ein geringeres Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrpersonen von der Schulleitung wahrgenommen wird und von ihr als Impuls angesehen wird, sich im Bereich Teambildung und Kooperation im Kollegium weiterzubilden.

Im Rahmen der Analyse von Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und Merkmalen des Kollegiums wurden zwei Hypothesen geprüft: Die Befunde verdeutlichen, dass bezüglich vier von fünf Skalen des Organisationsklimas die Hypothese bestätigt werden kann, dass das Organisationsklima umso offener ist, je kleiner das Kollegium ist. Aufgrund der geringen Effektgrößen kann diese Annahme, die auf Befunden verschiedener Studien aus dem englischsprachigen Raum beruht (vgl. z. B. Anderson 1982), jedoch nicht sicher bestätigt werden.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Fluktuation im Kollegium und dem Organisationsklima zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass höhere Werte der Variablen zur Fluktuation mit geringeren Werten der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung* und höheren Werten der Skala *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung* einhergehen. Da zu vermuten ist, dass die Fluktuation im Kollegium auch durch verschiedene außerschulische Variablen beeinflusst wird, wie beispielsweise der Stellenplanung und -besetzung durch die Schulverwaltung, ist eine inhaltliche Interpretation der gefundenen Zusammenhänge schwierig. Möglicherweise erfordert eine hohe Fluktuation jedoch im besonderen Maße eine organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung und verhindert, dass sich ein Klima der Anerkennung und Unterstützung bilden kann, da dieses vermutlich der Kontinuität bedarf.

Mit den in diesem Teilkapitel vorgestellten Analysen wurde das Ziel verfolgt, Aussagen zu möglichen Kontextbedingungen des Organisationsklimas an Grundschulen zu treffen. Aufgrund der durchgängig kleinen Effektgrößen der Korrelationsanalysen können nur erste Hinweise gegeben werden und noch keine zuverlässigen Aussagen, bezogen auf ausgewählte Merkmale des Kollegiums und der Schulleitung, formuliert werden. Es besteht demnach weiterhin Forschungsbedarf zum Organisationsklima an deutschen Schulen.

8.2.3 Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima und Schulentwicklung an Grundschulen

In diesem Teilkapitel werden Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der durch die Lehrpersonen eingeschätzten Schulentwicklung geprüft. Hierdurch wird der Hypothese nachgegangen, dass ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besser eingeschätzten Schulentwicklung einhergeht (vgl. Hypothese 2.6). Hierzu wird neben den fünf Skalen zum Organisationsklima die Skala zur Schulentwicklung an der Schule in die Analyse einbezogen. Da diese Skalen intervallskaliert sind, können Produkt-Moment-Korrelationen berechnet werden. Zunächst werden die Ergebnisse zu der dargestellten Hypothese vorgestellt, die dann im Anschluss interpretiert und diskutiert werden.

Ergebnisse zur Hypothese 2.6

Im Rahmen der Hypothese 2.6 wird geprüft, ob an Grundschulen, an denen das Organisationsklima offener ist, die Schulentwicklung besser eingeschätzt wird. Die in Tabelle 8-12 aufgeführten Ergebnisse verdeutlichen, dass die aufgestellte Hypothese für alle fünf Bereiche des Organisationsklimas bestätigt werden kann. Eine besser eingeschätzte Schulentwicklung an der Schule geht mit höheren Werten der Skala *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung*, der Skala *transparentes Verhalten durch die Schulleitung* sowie der Skala *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung* einher. Ebenso zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule, der Skala *Gemeinschaft der Lehrpersonen* und der Skala *berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung*.

Die Effekte der positiven Korrelationen zwischen der Skala *Schulentwicklung an der Schule* und den Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung sind nach Cohen (1988) als groß zu bewerten. Die Determinationskoeffizienten liegen zwischen $R^2 = .24$ und $R^2 = .46$, demnach erklären diese Skalen zwischen 24 % und 46 % der Varianz der Skala zur Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule. Die positiven Korrelationen zwischen den Skalen zum wahr-

genommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander und der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule weisen mittelgroße Effektstärken auf. Anhand der Determinationskoeffizienten wird ersichtlich, dass diese Skalen 20 % und 11 % der Varianz der Variablen Schulentwicklung an der Schule erklären.

Tabelle 8-12: Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

		Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung	transparentes Verhalten der Schulleitung	organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung	Gemeinschaft der Lehrpersonen	berufliche Verwirklichung und Individualität in der Arbeitsgestaltung
	r	.503**	.679**	.487**	.444**	.336**
Schulentwicklung an der Schule	p	.000	.000	.000	.000	.000
	n	298	298	295	298	298

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Anschließend wird ergänzend der Zusammenhang zwischen einer Skala, die die Werte aller fünf Skalen zum Organisationsklima umfasst, und der Schulentwicklung an der Schule überprüft. Hierzu wurde eine Gesamtskala über die Mittelwerte der fünf Skalen zum Organisationsklima berechnet. Die Reliabilität dieser neu gebildeten Skala liegt mit $\alpha = .86$ in einem sehr guten Bereich. Es zeigt sich zwischen der Gesamtskala zum Organisationsklima und der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule eine positive Korrelation, die auf einen Signifikanzniveau von $\alpha = .01$ signifikant ist. Diese Korrelation weist nach Cohen (1988) einen großen Effekt auf ($r = .625$; $n = .298$; $p = .000$). Der Determinationskoeffizient liegt bei $R^2 = 0.39$ (vgl. dazu Anhang 3.1).

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Zusammenhängen zwischen dem Organisationsklima und Schulentwicklung an Grundschulen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Fragestellung beantwortet, ob ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besser eingeschätzten Schulentwicklung einhergeht. Die aufgestellte Hypothese zu diesem Zusammenhang kann für alle fünf Skalen und für die Gesamtskala des Organisationsklimas an Grundschulen bestätigt werden. Es zeigen sich signifikante Korrelationen von mittelgroßen und großen Effektstärken. Durch die angestellten Analysen wurden verschiedene Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum aufgegriffen, die einen Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima an Schulen und der Bereitschaft von Lehrpersonen für Veränderungen und Innovationen an Schulen aufzeigen (vgl. Thomas 1976, S. 454-455). Zudem wurde in einer Studie von Thomas an australischen Grundschulen deutlich, dass innovativere Grundschulen höhere Werte in einigen Dimensionen des Organisationsklimas besitzen als weniger innovative Grundschulen (vgl. Thomas 1973). Diese Forschungsbefunde können durch die Analysen der vorliegenden Arbeit mit einer Stichprobe von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen bestätigt werden.

Die Korrelationsanalysen über die einzelnen Skalen des Organisationsklimas und die Skala zur Schulentwicklung an der Schule lassen weitere vorsichtige Schlüsse zu: Werden die gefunde-

nen Zusammenhänge zwischen den Skalen des Organisationsklimas und der Schulentwicklung an der Schule betrachtet, wird ersichtlich, dass die Korrelationskoeffizienten der Skalen, die sich auf das wahrgenommene Verhalten der Schulleitung beziehen, höhere Werte besitzen als die der Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander. Dies könnte als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass das wahrgenommene Führungshandeln der Schulleitung einen besonderen Stellenwert für die Schulentwicklung einer Schule einnimmt. Diese Interpretation entspräche verschiedenen theoretischen und empirischen Abhandlungen zur Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen, die der Schulleitung die Position eines Change Agents und eine Schlüsselfunktion für die Schulentwicklung zuschreiben (vgl. Kapitel 2.3). Auch bezüglich der Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander konnte gezeigt werden, dass ein offeneres Klima in diesem Bereich mit einer besser eingeschätzten Schulentwicklung einhergeht. Die hier präsentierten Befunde geben demnach einen ersten Hinweis auf die Bedeutung des Organisationsklimas für die eingeschätzte Schulentwicklung, der jedoch nicht kausal interpretiert werden kann und daher eine weitere empirische Absicherung erfordert.

8.3 Befunde zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften

Im dritten Teil des Auswertungskapitels stehen schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften im Fokus. Zunächst werden deskriptive Befunde zu diesem Bereich berichtet. Anschließend folgen die Identifikation und Beschreibung von Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen. Das Verfahren der Clusteranalyse, das für die Typenbildung eingesetzt wurde, und die Absicherung der Clusterlösung mittels Teststatistiken werden in diesem Zusammenhang ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 8.3.1). Auf der Basis der gefundenen Clusterlösung werden zunächst Gruppenunterschiede, bezogen auf Meinungen von Lehrpersonen zur Schulentwicklung, ihre Teilnahme an Schulentwicklung und ihre Kooperationspraxis untersucht. Dann folgt die Überprüfung von Hypothesen zu erwarteten Gruppenunterschieden hinsichtlich schulischer Organisationsmerkmale, die die Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung ermöglichen, sowie hinsichtlich des Organisationsklimas an Grundschulen (vgl. Kapitel 8.3.2). Abschließend werden Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Lehrpersonen und der eingeschätzten Schulentwicklung an Grundschulen geprüft (vgl. Kapitel 8.3.3).

8.3.1 Befunde zu Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen

In diesem Teilkapitel werden die Fragestellungen beantwortet, welche Einstellungen Grundschullehrpersonen zu den Einstellungsbereichen Kooperation, gemeinsame Ziele und Autonomie und Parität besitzen (vgl. Fragestellung 3.1) und welche Einstellungstypen, bezogen auf diese Bereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen, sich auf der Grundlage der Daten identifizieren lassen (vgl. Fragestellung 3.2). Anschließend werden die durch die Clusteranalyse ermittelten Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, bezogen auf ausgewählte personenbezogene Hintergrundvariablen (vgl. Fragestellung 3.3) und ausgewählte organisationsbezogene Hintergrundvariablen (vgl. Fragestellung 3.4) beschrieben.

In die Datenanalyse fließen die vier Skalen zur Erfassung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen ein, die mittels Faktorenanalyse über alle Items des Bereiches gewonnen wurden. Diese Skalen umfassen Einstellungen, die Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse haben können (vgl. Kapitel 5.2). Die Reliabilität der Skalen liegt zwischen $\alpha = .66$ und $\alpha = .80$. Neben den Skalen zu den Einstellungsbereichen *Kooperation*, *gemeinsame Ziele* und *Autonomie und Parität* bildete sich eine vierte Skala zur *leistungsbezogenen Bezahlung*, die sich inhaltlich jedoch dem Autonomie-Paritäts-Muster zuordnen lässt (vgl. Kapitel 7.3). Zudem werden zur Beschreibung der Lehrertypen, die zuvor durch eine Clusteranalyse identifiziert wurden, ausgewählte personen- und organisationsbezogene Daten hinzugezogen. Diese stammen sowohl aus der Befragung der Lehrpersonen als auch aus der Befragung der Schulleitungen und werden auf der Ebene der Lehrpersonen analysiert.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 3.1

Zur Veranschaulichung der Werteverteilung der Skalen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften wird die Darstellung von Boxplots gewählt, in die, zusätzlich zu den robusten Lagemaßen, das arithmetische Mittel der Skalen eingezeichnet wurde (vgl. Abbildung 8-8).

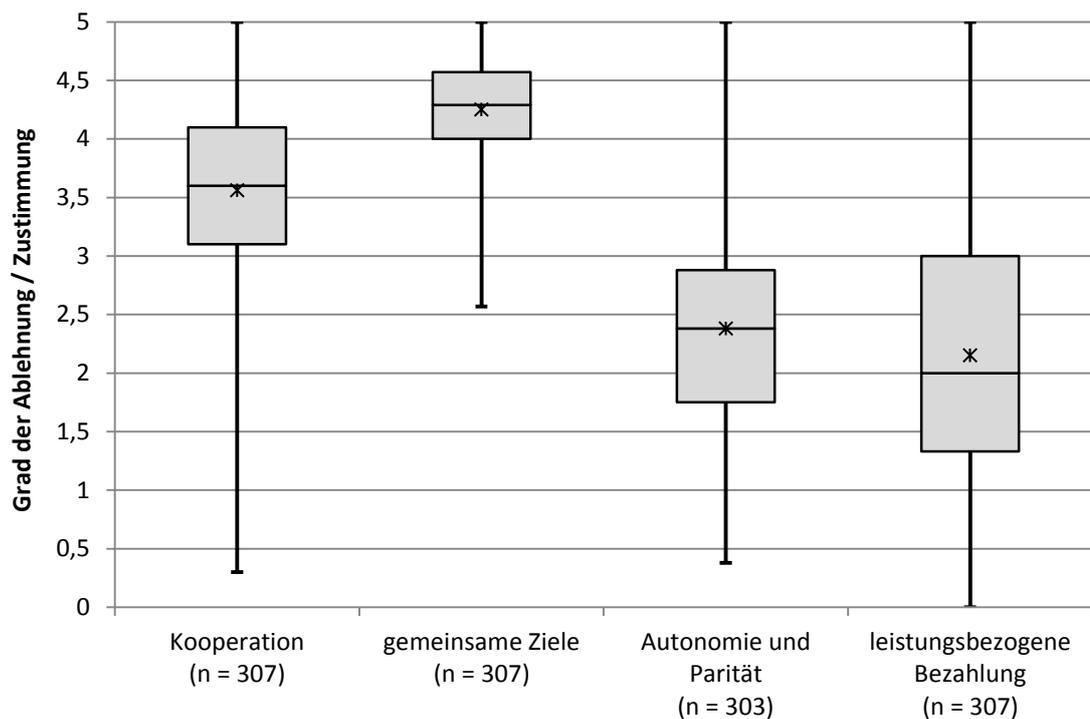


Abbildung 8-8: Boxplot der Verteilung der Skalenwerte zur Erfassung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen. (Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“). Quelle: Eigene Darstellung.

Es zeigt sich, dass die Werte der vier Skalen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, die durch die Lehrpersonen auf einer Skala von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ eingeschätzt wurden, sich unterschiedlich verteilen: Die mittleren 50 % der Werte der Skala *Kooperation* liegen im Bereich zwischen 3.1 und 4.1; der Median befindet sich bei $Md = 3.6$. Der Mittelwert liegt bei $M \approx 3.6$. Anhand der Whisker wird deutlich, dass die Spannweite der Skala von $Min = 0.3$ bis $Max = 5$ reicht. Die Werte der Skala *gemeinsame Ziele* verteilen sich deutlich rechtsschief: Bei dieser Skala liegen die mittleren 50 % der Werte zwischen den Werten 4 und 4.6. Der Median liegt bei $Md = 4.3$ und der Mittelwert bei $M \approx 4.3$.

Die Spannweite der Werte ist geringer als bei den anderen Skalen zur Beschreibung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen und reicht von Min = 2.6 bis Max = 5. Die mittleren 50 % der Skala *Autonomie und Parität* befinden sich zwischen den Werten 1.8 und 2.9, der Median entspricht dem Mittelwert der Skala und liegt bei Md = 2.4. Die Spannweite dieser Skala reicht von Min = 0.4 bis Max = 5. Bezüglich der Skala *leistungsbezogenen Bezahlung* zeigt sich, dass sich die mittleren 50 % der Werte zwischen dem Wert 1.3 und dem Wert 3 befinden. Der Median liegt bei Md = 2 und der Mittelwert der Skala liegt bei M = 2.2. Anhand der Whisker wird deutlich, dass die Spannweite dieser Skala vom kleinstmöglichen bis zum größtmöglichen Wert reicht.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 3.1

Die dargestellten deskriptiven Ergebnisse der Verteilung der Skalenwerte zur Erfassung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen verdeutlichen, dass die befragten Lehrpersonen weitestgehend zustimmende Einstellungen zu den Einstellungsbereichen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* besitzen. Die Mittelwerte beider Skalen befinden sich über dem theoretischen Mittelwert von M = 2.5. Die Skala *Kooperation* weist weniger als 25 % der Werte in einem ablehnenden Bereich auf. Die Skala *gemeinsame Ziele* wurde von den befragten Lehrpersonen ausschließlich positiv eingeschätzt. Die befragten Grundschullehrpersonen besitzen demnach insgesamt zustimmende Einstellungen zur Lehrerkooperation, die sich auf verschiedene Kooperationsformen und Kooperationsgegenstände bezieht, und erachten transparente Ziele und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium als bedeutungsvoll.

Die Verteilung der Werte dieser Skalen entspricht verschiedenen Forschungsbefunden, wonach Lehrpersonen eine generelle Kooperationsbereitschaft besitzen. So zeigt sich in einer Studie von Soltau und Mienert mit Lehrpersonen von öffentlichen Schulen in Bremen, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich teamorientiert sind und entsprechend positive Einstellungen zur Kooperation besitzen. Die Kooperationsformen der Kategorie Austausch werden auf einer sechsstufigen Skala ausgesprochen positiv bewertet (Wertebereich 5 bis 6), im selben Wertebereich liegt auch die Bewertung anspruchsvoller Kooperationsformen, d. h. der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und -durchführung; die Zustimmung zur arbeitsteiligen Kooperation fällt etwas geringer aus (Wertebereich 4 bis 5) (vgl. Soltau/Mienert 2009, S. 219 ff.). Auch eine Studie von Fussangel verdeutlicht, dass ein Großteil der befragten Chemielehrkräfte der Sekundarstufe II sich mehr Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen wünscht (vgl. Fussangel 2008, S. 158-160). Esslinger kommt bezüglich der Einstellungen von Realschullehrpersonen in Baden-Württemberg zu dem Ergebnis, dass 72 % der befragten Lehrpersonen integrative Kooperation, die auf die Entwicklung gemeinsamer Lösungen abzielt, befürworten. Dem Anteil integrativer Kooperationsformen, die Autonomie nicht gefährden, wird stärker zugestimmt. Lediglich 25 % der Realschullehrpersonen sehen in Kooperation eine Einschränkung der eigenen Autonomie (vgl. Esslinger 2002a, S. 205 ff.).

Bezüglich der Skalen *Autonomie und Parität* und *leistungsbezogene Bezahlung* zeigt sich, dass die Verteilung der Werte heterogener ist. Die Mittelwerte der Skalen nähern sich dem theoretischen Mittelwert an und streuen in den zustimmenden und ablehnenden Bereich. Die befragten Lehrpersonen scheinen demnach unterschiedliche Einstellungen zu der Bedeutung von Autonomie im beruflichen Handeln und dem Gleichheitsprinzip im Kollegium zu besitzen. Hohe Werte der Skala *leistungsbezogene Bezahlung* können als Ablehnung einer Gleichbehandlung aller Lehrpersonen gewertet werden, da eine leistungsbezogene Bezahlung das Paritätsprinzip

verletzen würde. Weil Schulentwicklung gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium und Lehrerkooperation erfordert (vgl. Kapitel 5.2.1), können die vorliegenden positiven Einstellungen von Grundschullehrpersonen zu diesen Bereichen als Potenzial für die Schulentwicklung gesehen werden.

Ein möglicher Erklärungsansatz für das vorliegende Datenmuster kann an der hier befragten Schulform festgemacht werden, denn Grundschulen gelten, wie verschiedene empirische Studien gezeigt haben, im Vergleich zu anderen Schulformen als innovativer und kooperativer (vgl. z. B. Baumert et al. 2001, S. 446; Gebauer/Kanders 2009, S. 85-86; Helmke/Jäger 2002, S. 163; Kanders/Rösner 2006, S. 32). Zudem wurden in einer Studie von Soltau signifikante Geschlechterunterschiede festgestellt: Die befragten Frauen besitzen demnach eine höhere Teamorientierung als die befragten Männer (vgl. Soltau 2007, S. 83). Da in der vorliegenden Stichprobe entsprechend der Geschlechterverteilung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mehrheitlich Frauen sind (95 %), ist es denkbar, dass das Geschlecht einen Einfluss auf die Einstellungen zur Kooperation genommen hat.

Zudem sollte in diesem Zusammenhang auch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten der Lehrpersonen diskutiert werden. Soziale Erwünschtheit kann aus zwei Komponenten bestehen: einer Fremdtäuschung und einer Selbsttäuschung. Bei einer Fremdtäuschung äußert der Befragte eher Meinungen und Einstellungen, von denen er glaubt, dass sie gesellschaftlich besser angesehen sind. Bei einer Selbsttäuschung reagiert der Befragte durch ein unbewusstes Antwortverhalten vorteilhaft und sieht diese Reaktion als ehrlich an (vgl. Moosbrugger/Kelava 2008, S. 59). Möglicherweise lässt sich die insgesamt positive Einschätzung der Skalen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* durch dieses Antwortverhalten erklären. Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer könnten ein Bewusstsein über geforderte Einstellungen zu ihrem Beruf besitzen, da gemeinschaftsbezogene Aktivitäten in der Schule im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen eine öffentliche Bedeutung erhalten haben (vgl. Kapitel 2 & 5.2.1). Um ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Grundschullehrpersonen im Sinne einer Fremdtäuschung zu vermeiden, wurde im Rahmen der Untersuchung auf die Anonymität der Befragung geachtet (vgl. Kapitel 7.1 & 7.2). Eine Selbsttäuschung im Antwortverhalten lässt sich jedoch nur schwer kontrollieren.

Als weiterer Hintergrundaspekt ist auch im Zusammenhang mit dem Ergebnis zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie zu berücksichtigen, da eventuell besonders Lehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen Interesse an der Befragung gehabt haben. Aufgrund der genannten Kritikpunkte ist trotz vergleichbarer Befunde anderer Studien eine weitere Absicherung des dargestellten Ergebnisses erforderlich.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 3.2

Im Folgenden wird die Fragestellung beantwortet, ob sich die befragten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer hinsichtlich der Bereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen in sinnvoll interpretierbare Gruppen einteilen lassen. Für diese Typenbildung wird das Verfahren der Clusteranalyse gewählt. Dieses Verfahren klassifiziert die Untersuchungsobjekte, in diesem Fall Lehrerinnen und Lehrer, anhand bestimmter Merkmale systematisch, „wobei die Cluster intern möglichst homogen und extern möglichst gut voneinander separierbar sein sollen“ (Bortz/Schuster 2010, S. 453).

In die Berechnung der Clusteranalyse fließen die Skalen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen ein, die im vorangegangenen Abschnitt bereits bezüglich ihrer Werteverteilung beschrieben wurden. Innerhalb der vorliegenden Stichprobe soll mittels Clusteranalyse eine Struktur gesucht werden. Verschiedene Verfahren der Clusteranalyse stehen zu diesem Zweck zur Wahl.⁴⁷ Die scharfen Klassifizierungsverfahren (deterministische Verfahren), die die Objekte eindeutig einem Cluster zuordnen, werden in hierarchische und partitionierende Verfahren unterteilt. Hierarchische Verfahren beginnen bei einer festen Objektaufteilung, bei der jedes Objekt ein eigenes Cluster bildet, und fassen die Objekte schrittweise zusammen, die die kleinste Distanz bzw. die größte Ähnlichkeit besitzen. Partitionierende Verfahren hingegen gehen von einer vordefinierten Clusteranzahl aus, die durch schrittweises Verschieben einzelner Objekte von einem Cluster zum anderen verbessert wird (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 458 ff.).

Bortz empfiehlt die Kombination beider Verfahrenstypen durch die Erzeugung einer Anfangspartition mit der Ward-Methode und die Optimierung dieser Lösung mithilfe der K-Means-Methode (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 462). Diese empfohlene Verfahrenskombination wird in der vorliegenden Berechnung von Lehrertypen angewendet. In den folgenden Abschnitten werden zunächst die Voraussetzungen für die Berechnung einer Clusteranalyse geprüft und die Vorgehensweise bei der Anwendung des Verfahrens erläutert. Abschließend wird die Clusterlösung anhand von Teststatistiken abgesichert und beschrieben.

Voraussetzungen für die Berechnung einer Clusteranalyse

In diesem Abschnitt werden die Voraussetzungen betrachtet, die durch die Daten gegeben sein sollten, um eine Clusteranalyse berechnen zu dürfen. Backhaus et al. (2011) nennen drei Aspekte, die vorab geprüft werden sollten: das Nicht-Vorhandensein bzw. Entfernen von Ausreißern, die theoretische Begründung der Merkmale und das Vorliegen weitgehend unkorrelierter Merkmale. Auch Schendera (2010) führt diese Aspekte auf. Darüber hinaus nennt er u. a. zudem die Problematik fehlender Werte (vgl. Schendera 2010, S. 17). Die genannten Bedingungen werden, bezogen auf die vorliegenden Merkmale und die Stichprobe, in den Blick genommen:

Zunächst wird geprüft, ob Ausreißer und fehlende Werte vorliegen. Als Ausreißer werden Objekte bezeichnet, die im Vergleich zu den restlichen Untersuchungsobjekten anders gelagerte Kombinationen von Merkmalsausprägungen zeigen und dadurch von diesen Objekten weit entfernt sind. Wenn diese Ausreißer in der Stichprobe belassen werden, kann dies zu Verzerrungen der Clusterlösung führen (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 449 f.). Die Anwendung des Single-Linkage-Verfahrens, einem hierarchischen Verfahren, das jeweils die Objekte oder Objektgruppen vereint, deren nächstgelegene Elemente den geringsten Abstand haben, führt zur Identifikation von Ausreißern. Sie sind dadurch erkennbar, dass sie erst sehr spät mit bereits bestehenden Clustern fusioniert werden (vgl. Bacher et al. 2010, S. 326).

Prüft man die vorliegende Stichprobe mit dem Single-Linkage-Verfahren auf Ausreißer, zeigen sich 20 Fälle, die erst sehr spät mit den bestehenden Clustern verkettet werden (vgl. Anhang 3.2/ Abbildung 3.2-1). Die weiteren Analyseschritte der Clusteranalyse werden ohne diese Fälle fortgeführt. Da auch fehlende Werte zur Verfälschung des Ergebnisses führen können (vgl. Schendera 2010, S. 17), werden fünf weitere Fälle aus der Stichprobe entfernt. Die Stichpro-

⁴⁷ Für eine genaue Darstellung möglicher Verfahren der Clusteranalyse siehe z. B. Schendera (2010).

bengröße, die für die Typenbildung genutzt werden kann, umfasst nun 283 Grundschullehrerinnen und -lehrer.

Darüber hinaus sollen nach Backhaus et al. (2011) die Merkmale, die in die Clusteranalyse einfließen, theoretisch begründet sein. Es sollen daher nur Merkmale berücksichtigt werden, die für den zu untersuchenden Gegenstand von Bedeutung sind (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 449). Im Fall der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen werden die gebildeten Skalen einbezogen, die – wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben wurde – relevant für die Schulentwicklung sind (vgl. Kapitel 5.2).

Eine weitere Voraussetzung für die Clusteranalyse sind weitgehend unkorrelierte Merkmale. Zu hohe Korrelationen zwischen den Merkmalen können zu einer unerwünschten Gewichtung einzelner Aspekte führen und so das Ergebnis verzerren (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 449). Zwischen den Skalen, die in die folgenden clusteranalytischen Verfahren einfließen sollen, werden Korrelationen nach Pearson berechnet. Tabelle 8-13 zeigt die Interkorrelationen der clusterbildenden Merkmale:

Tabelle 8-13: Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale. Quelle: Eigene Darstellung.

	Kooperation	gemeinsame Ziele	Autonomie und Parität	leistungsbezogene Bezahlung
Kooperation	1			
gemeinsame Ziele	.447**	1		
Autonomie und Parität	-.385**	-.195**	1	
leistungsbezogene Bezahlung	.213**	.099	-.045	1

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (zweiseitig).

Die clusterbildenden Merkmale korrelieren zum Teil nur schwach miteinander und können daher unverändert in die Clusteranalyse einfließen. Die mittleren signifikanten Korrelationen von $r = .447$ zwischen den Skalen *gemeinsame Ziele* und *Kooperation* und von $r = -.385$ zwischen den Skalen *Autonomie und Parität* und *Kooperation* lassen sich durch die theoretische Verbundenheit bzw. Gegensätzlichkeit der Bereiche erklären (vgl. Kapitel 5.2). Die Korrelationskoeffizienten befinden sich jedoch noch in einem akzeptablen Bereich.⁴⁸

Clusteranalytische Verfahren

Nachdem die Stichprobe und die Skalen auf Eignung für eine Clusteranalyse geprüft wurden, wird im nächsten Schritt die Clusteranalyse durchgeführt. Da es nicht „die eine“ Clusteranalyse gibt (vgl. z. B. Schendera 2010), wird sich, wie bereits erwähnt, hierbei an die Empfehlung von Bortz und Schuster (2010) gehalten, ein hierarchisches und partitionierendes Verfahren zu kombinieren.

Zunächst wird mithilfe der Ward-Methode eine anfängliche Aufteilung erzeugt. Die Ward-Methode fusioniert als hierarchisches Verfahren schrittweise diejenigen Objekte bzw. Objektgruppen, mit deren Zusammenfassung die geringste Erhöhung der gesamten Fehlerquadratsumme einhergeht. Ziel ist es somit, diejenigen Fälle zu vereinen, die die Streuung in der

⁴⁸ Backhaus et al. (2011) schlagen bei zu hoch korrelierten Merkmalen (r über .9) vor, eine Faktorenanalyse vorzuschalten und die gewichteten Faktorwerte für die weitere Analyse zu nutzen. Da die vorliegenden Korrelationen maximal im mittleren Bereich liegen, muss eine Gewichtung der Skalen nicht vorgenommen werden und es kann mit den Mittelwertskalen gerechnet werden, ohne dass es zu Ergebnisverzerrungen kommt (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 450).

Gruppe am wenigsten erhöhen. Als Distanzmaß dient der quadrierte euklidische Abstand zwischen den Objekten (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 426 ff.; Bortz/Schuster 2010, S. 462). Backhaus et al. verweisen auf eine Untersuchung von Bergs (1981), die gezeigt hat, „dass das Ward-Verfahren im Vergleich zu anderen Algorithmen in den meisten Fällen *sehr gute Partitionen* findet und die Elemente ‚*richtig*‘ den Gruppen zuordnet“ (Backhaus et al. 2011, S. 430-431). Das Verfahren liefert jedoch keine Teststatistiken zur Bestimmung der Clusteranzahl und kann daher nur erste Hinweise auf die Clusteranzahl geben, die mithilfe der K-Means-Verfahren optimiert und geprüft werden müssen.

Wenn man die soeben beschriebene Methode auf den Datensatz zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften anwendet, bestätigt sich die grundsätzliche Schwierigkeit, die optimale Anzahl der Cluster zu bestimmen. Einen wichtigen Anhaltspunkt kann jedoch das Elbow-Kriterium liefern. Dafür wird die Heterogenitätsentwicklung der letzten Fusionierungsschritte der Ward-Methode durch die Fehlerquadratsummen in Form eines Screeplots dargestellt. An der Stelle, an der sich die Fehlerquadratsumme sprunghaft erhöht, zeigt sich im Diagramm ein deutlicher Knick (sog. Ellenbogen). An dieser Stelle sollte die Analyse abgebrochen werden, da sonst Cluster zusammengefasst werden, die sich unähnlich sind (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 436-438; Bühl/Zöfel 2000, S. 76; Schendera 2010, S. 63).

Wie der Screeplot verdeutlicht, gibt das Elbow-Kriterium im vorliegenden Fall keine eindeutige Lösung zur Entscheidung über die Clusteranzahl (vgl. Abbildung 8-9). Es werden jedoch Hinweise für mögliche Clusteranzahlen gegeben, die in der weiteren Analyse geprüft werden. Ein erster Anstieg des Heterogenitätsmaßes liegt ab einer 4-Cluster-Lösung vor. Jedoch zeigen auch eine 3-Clusterlösung und eine 2-Clusterlösung einen offensichtlichen Heterogenitätsprung. Zwischen einer 2-Clusterlösung und einer 1-Clusterlösung steigt die Heterogenität nochmals deutlich an. Backhaus et al. betonen jedoch, dass es zwischen diesen beiden Lösungen immer einen auffälligen Anstieg der Fehlerquadratsumme gebe (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 437).

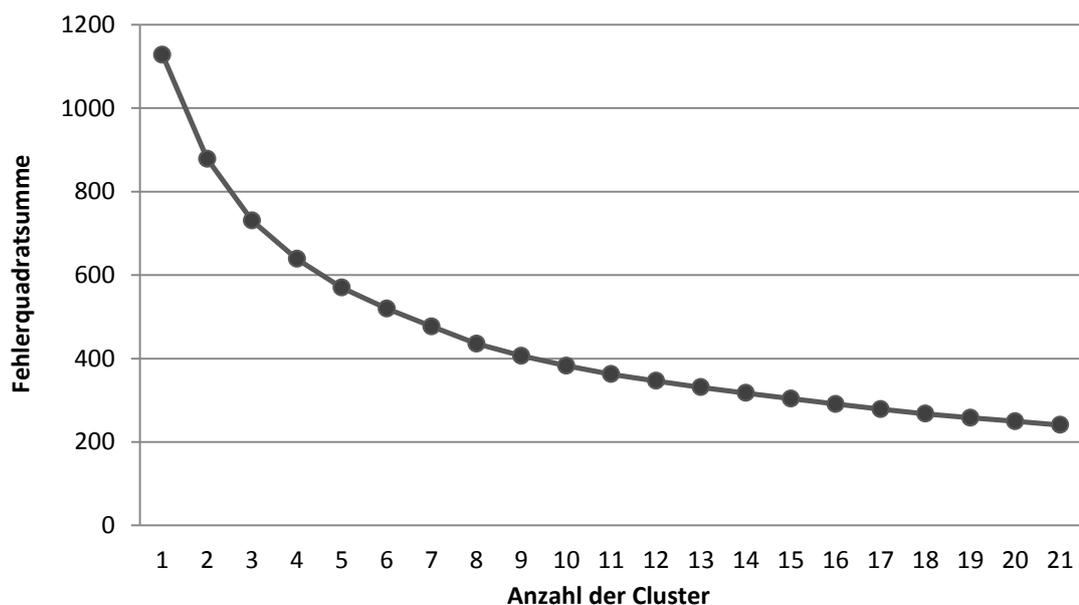


Abbildung 8-9: Elbow-Kriterium zur Bestimmung der Clusterzahl. Quelle: Eigene Darstellung.

Im vorliegenden Fall lässt sich folglich von einer 2- bis 4-Clusterlösung ausgehen. Diese recht vage Aussage über die Clusterzahl, die durch die Ward-Methode ermöglicht wird, ist noch

nicht zufriedenstellend. Daher werden die Lösungen im Folgenden mittels K-Means-Methode weiter geprüft, indem die Skalenmittelwerte der Clusterlösungen, die durch die Ward-Methode generiert wurden, als Startwerte für die K-Means-Methode dienen.

Die K-Means-Methode ist ein partitionierendes Verfahren, für dessen Algorithmus eine feste Anzahl von Clustern vorgegeben werden muss. Diese Cluster werden bei der K-Means-Methode durch ihren Mittelpunkt repräsentiert. Für alle Objekte der Cluster wird die euklidische Distanz zu allen Clusterschwerpunkten bestimmt. Im Gegensatz zu hierarchischen Verfahren ist bei dieser nichthierarchischen Methode eine einmal vorgenommene Zuordnung eines Objektes zu einem Cluster nicht endgültig. Wenn ein Objekt zum Schwerpunkt des eigenen Clusters eine größere Distanz hat als zum Schwerpunkt eines anderen Clusters, wird dieses Objekt verschoben. So kann, wenn nötig, die Clusterzuordnung, nachdem mithilfe eines speziellen Algorithmus eine Startaufteilung mit maximal entfernten Clusterzentren gefunden wurde, beliebig oft revidiert werden, bis die optimale Lösung gefunden wird (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 465). Bei der Anwendung der Kombination der Ward-Methode und der K-Means-Methode werden die Startwerte nicht durch einen Algorithmus berechnet, sondern es werden die Gruppenmittelwerte der Skalen aller durch die Ward-Methode gefundenen Clusterlösungen als Startwerte verwendet.

Zur Bestimmung der optimalen Clusteranzahl schlägt Bacher drei Teststatistiken vor, die helfen, die Güte der gefundenen Clusteranzahl zu beurteilen. Als formale Testgrößen können „die erklärte Streuung (ETA_k^2), die relative Verbesserung gegenüber der vorausgehenden Lösung (PRE_k) und die F-MAX-Teststatistik ($F-MAX_k$)“ (Bacher 2001, S. 78) dienen. Die Berechnung der Teststatistiken wird für eine 1- bis 10-Clusterlösung empfohlen.⁴⁹ Demnach wird mit den vorliegenden Daten die 1- bis 10-Clusterlösung der K-Means-Methode, basierend auf Ward-Startwerten, mit den Teststatistiken geprüft. Die bei Bacher (2001) beschriebenen Teststatistiken ermöglichen hierbei eine Festlegung auf die geeignete Clusteranzahl. Aufgrund der vorab durchgeführten Ward-Methode wird eine 2- bis 4-Clusterlösung (s. o.) erwartet. Die folgenden Teststatistiken lassen sich für den Datensatz wie dargestellt interpretieren:

Die erklärte Streuung nimmt bei einer Clusteranalyse mittels K-Means-Verfahren mit Ward-Startwerten über die Skalen der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen folgende Werte an: $ETA_{k=1}^2 = .00$, $ETA_{k=2}^2 = .28$, $ETA_{k=3}^2 = .39$, $ETA_{k=4}^2 = .49$, $ETA_{k=5}^2 = .55$, $ETA_{k=6}^2 = .59$, $ETA_{k=7}^2 = .62$, $ETA_{k=8}^2 = .65$, $ETA_{k=9}^2 = .67$, $ETA_{k=10}^2 = .69$. Abbildung 8-10 veranschaulicht den Anstieg der ETA_k^2 -Werte:

⁴⁹ Für eine genaue Darstellung der Teststatistiken siehe Bacher (2001).

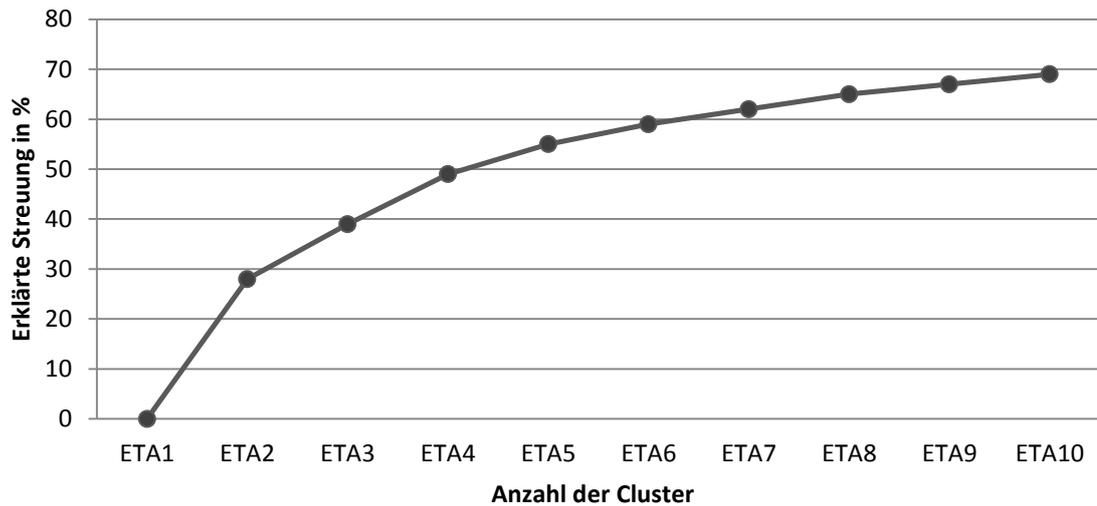


Abbildung 8-10: Diagramm über die erklärten Streuungen der 1- bis 10-Clusterlösung. Quelle: Eigene Darstellung.

Nach der Definition des ETA_k^2 -Wertes erklärt die 1-Clusterlösung 0 % der Streuung, die 2-Clusterlösung 28 % der Streuung, die 3-Clusterlösung 39 % der Streuung etc. Die erklärte Streuung nimmt von der 1- zur 2-Clusterlösung sprunghaft zu. Ab der 2-Clusterlösung verringert sich der Zuwachs bereits. Zwischen der 2- und 5-Clusterlösung gibt es Anstiege zwischen 11 % und 6 % erklärter Streuung. Nach einer 5-Clusterlösung sinkt der Zuwachs erklärter Streuung auf Werte zwischen 4 % bis 2 % ab. Aufgrund der erklärten Streuung ist die Entscheidung für eine 2-Clusterlösung wahrscheinlich. Jedoch kann die 3- bis 5-Clusterlösung formal noch nicht ausgeschlossen werden.

Im Folgenden werden die PRE-Koeffizienten, die die relative Verbesserung der jeweiligen Clusterlösungen zu der vorausgehenden Lösung erfassen, betrachtet. In der vorliegenden Stichprobe ergeben sich folgende Werte: $PRE_{k=1} = .00$, $PRE_{k=2} = .28$, $PRE_{k=3} = .16$, $PRE_{k=4} = .15$, $PRE_{k=5} = .13$, $PRE_{k=6} = .08$, $PRE_{k=7} = .08$, $PRE_{k=8} = .07$, $PRE_{k=9} = .06$, $PRE_{k=10} = .06$. Abbildung 8-11 verdeutlicht den Verlauf der Werte:

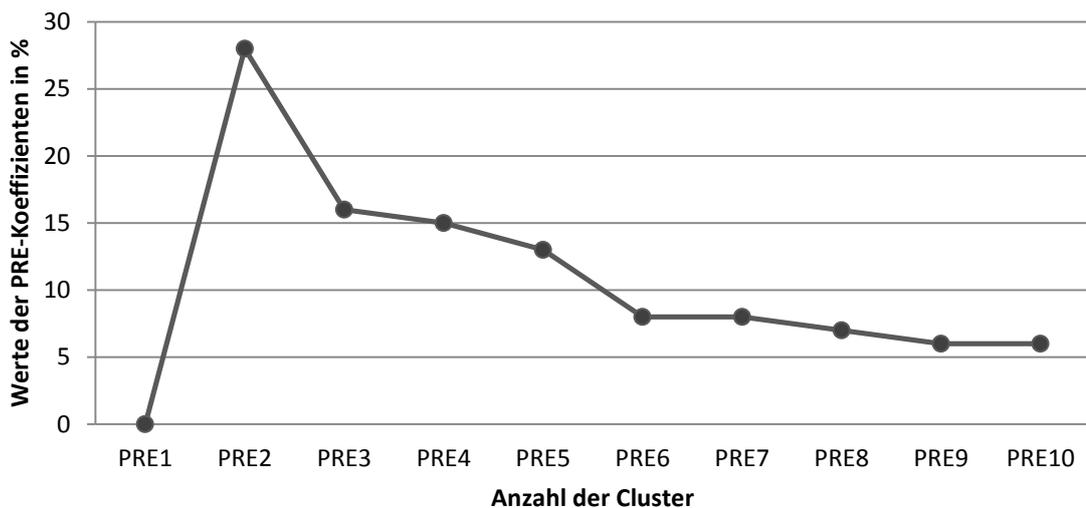


Abbildung 8-11: Diagramm zum Verlauf der PRE-Koeffizienten. Quelle: Eigene Darstellung.

Von der 1- zur 2-Clusterlösung ist ein offensichtlicher Anstieg der PRE-Koeffizienten zu erkennen, was für eine deutliche Verbesserung spricht. Ab der 2-Clusterlösung sind die Werte insgesamt rückläufig. Daher kann von einer 2-Clusterlösung ausgegangen werden.

Als dritte Teststatistik wird die F-MAX-Statistik zur Clusteranalyse der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften berechnet. Diese Berechnung führt zu folgenden Werten: $FMAX_{k=1} = .00$, $FMAX_{k=2} = 107.11$, $FMAX_{k=3} = 91.11$, $FMAX_{k=4} = 87.93$, $FMAX_{k=5} = 85.80$, $FMAX_{k=6} = 79.24$, $FMAX_{k=7} = 76.04$, $FMAX_{k=8} = 72.32$, $FMAX_{k=9} = 69.37$, $FMAX_{k=10} = 67.71$. Grafisch stellen sich diese Werte folgendermaßen dar (vgl. Abbildung 8-12):

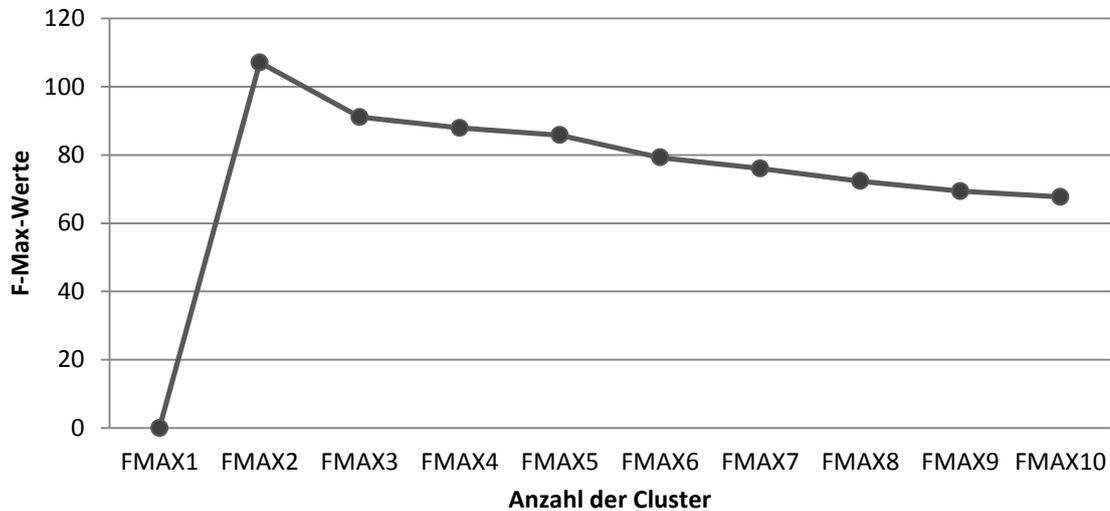


Abbildung 8-12: Diagramm zum Verlauf der Werte der F-MAX-Statistik. Quelle: Eigene Darstellung.

Das Maximum, d. h. das beste Varianzverhältnis, liegt bei 2 Clustern. Die Clusteranzahl ist per Definition gleich der Lösung mit den höchsten F-MAX-Werten (vgl. Bacher 2001, S. 80). Aufgrund der F-MAX-Statistik kann demnach eine 2-Clusterlösung angenommen werden.

Hinweise auf diese Lösung gab es bereits durch das Ward-Verfahren. Das Kriterium der erklärten Streuung, das Kriterium der relativen Verbesserung der Clusterlösungen und das Kriterium des besten Varianzverhältnisses konnten dieses Ergebnis bestätigen. Alle angewendeten Teststatistiken gelangten zur selben Lösung, was Schendera als Idealfall beschreibt (vgl. Schendera 2010, S. 131).

Ein Nachteil der K-Means-Methode ist, dass ihr Ergebnis von der Reihenfolge der Objekte abhängig sein kann. So lässt sich nur die Lösung akzeptieren, die sich auch mit umsortierten Daten ähnlich wiederherstellen lässt (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 466). Die erneute Berechnung der K-Means-Methode mit Teststatistiken sowohl mit algorithmisch generierten Startwerten als auch mit umsortierten Daten⁵⁰ ergibt jedoch keine Abweichung von einer 2-Clusterlösung (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-1).

Güte der gefundenen 2-Clusterlösung

Das Ergebnis der Teststatistiken, die einheitlich eine 2-Clusterlösung als geeignete Lösung anzeigen, ist nicht allgemeingültig, denn „[d]ie inhaltliche Interpretierbarkeit einer Clusterlösung hat Vorrang vor ihren formalen Teststatistiken. Sind nur die formalen Kriterien erfüllt, ist die Clusterlösung aber nicht interpretierbar, so ist die Lösung unbrauchbar“ (Schendera 2010, S. 131). Somit muss die formal bestimmte Clusteranzahl auf inhaltliche Interpretierbarkeit geprüft werden (vgl. z. B. Bacher 2001, S. 83; Schendera 2010, S. 131-132).

⁵⁰ Die Daten wurden zufällig durch den Einsatz einer Zufallszahl umsortiert.

Im Folgenden sollen die Werte der Clusterzentren der gefundenen 2-Clusterlösung näher betrachtet werden (vgl. Tabelle 8-14):

Tabelle 8-14: Clusterzentren der endgültigen Lösung. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Cluster 1	Cluster 2
Kooperation	.62329	-.78784
gemeinsame Ziele	.44986	-.56862
Autonomie und Parität	-.39490	.49915
leistungsbezogene Bezahlung	.35140	-.44417

Anmerkungen: Z-Werte der Skalen / Anzahl der Fälle in Cluster 1: n = 158 / Anzahl der Fälle in Cluster 2: n = 125

Durch die Werte in Tabelle 8-14 wird ersichtlich, dass die zwei Cluster sich formell klar voneinander trennen lassen. Die Werte besitzen unterschiedliche Vorzeichen und annähernd gleiche Abstände von Null. Die gebildeten Gruppen weisen eine ähnliche Größe auf: Im Cluster 1 werden 158 Fälle zusammengefasst und Cluster 2 besteht aus 125 Fällen. Die 2-Clusterlösung kann somit sinnvoll beschrieben werden.

Als Kriterium zur Beurteilung der Homogenität der identifizierten Gruppen werden die F-Werte berechnet (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 446). Mittels des F-Wertes können Aussagen über die Modellqualität der Lösung getroffen werden. Er gibt an, wie hoch die Streuung der einzelnen Variablen, im vorliegenden Fall der Skalen, in einem Cluster im Verhältnis zu der Streuung in der Erhebungsgesamtheit ist. Die F-Werte der clusterbildenden Skalen liegen zwischen den Werten .43 und .92 und damit immer unter dem kritischen Grenzwert von 1 (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-2). Nach Backhaus et al. (2011) ist demnach eine homogene Variablenstruktur in den Clustern gegeben, denn „[e]in Cluster ist dann als *vollkommen homogen* anzusehen, wenn alle F-Werte kleiner als 1 sind“ (Backhaus et al. 2011, S. 446).

Um die 2-Clusterlösung weiter abzusichern, schlägt Bacher vor, verschiedene Clusterlösungen auf Stabilität der Fallzuordnung zu testen. „Das allgemeine Prinzip der Stabilitätsprüfung besteht [...] darin, dass mehrere zulässige Lösungen berechnet werden und durch geeignete Teststatistiken geprüft wird, wie gut die Lösungen übereinstimmen. Gewünscht ist eine perfekte Übereinstimmung“ (Bacher 2001, S. 86). Im vorliegenden Fall können unterschiedliche Lösungen durch Kreuztabellierungen auf Übereinstimmung geprüft werden. Zusätzlich wird Cohens Kappa⁵¹ als Wert der Übereinstimmung berechnet (vgl. Bacher 2001, S. 85-88).⁵² Zur Stabilitätsprüfung der angenommenen 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode, basierend auf Ward-Startwerten, kann ein Vergleich mit drei weiteren Lösungen durchgeführt werden: erstens mit einer 2-Clusterlösung nach der Ward-Methode, zweitens mit einer 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten in Originalsortierung und drittens mit einer 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten und umsortierten Daten.

⁵¹ Cohens Kappa als Übereinstimmungskoeffizient prüft, ob die Übereinstimmungen überzufällig auftreten. Der Kappa-Wert sollte größer als .45 sein. Werte zwischen .45 und .75 können als befriedigende bzw. gute Übereinstimmung interpretiert werden und Werte größer als .75 als sehr gute oder ausgezeichnete Übereinstimmung. Gelegentlich ist eine Umcodierung der Clusternummerierung erforderlich (vgl. Bacher 2001, S. 86).

⁵² Auf eine Prüfung der Stabilität der Clusterzentren kann nach Bacher an dieser Stelle verzichtet werden, da die Konsistenz der Zuordnung der Fälle zu den Clustern das strengere Kriterium darstellt (vgl. Bacher 2001, S. 85; Bacher et al. 2010, S. 328).

Der Vergleich der 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode, basierend auf Ward-Startwerten, und der 2-Clusterlösung nach der Ward-Methode zeigt, dass diese Lösungen nicht optimal übereinstimmen (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-3). Das erste Cluster wird zwar durch beide Verfahren hergestellt, die Fälle des zweiten Clusters teilen sich jedoch auf und lassen sich somit nicht eindeutig zuordnen. Der Kappa-Wert liegt mit $K = .516$ im befriedigenden Bereich und kann akzeptiert werden. Ein Vergleich beider 2-Clusterlösungen, die mittels der K-Means-Methode mit unterschiedlichen Startwerten entstanden sind, zeigt jedoch eine hohe Übereinstimmung der Lösungen (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-4). Es liegen nur geringe bis sehr geringe Verschiebungen der Fälle zwischen den Clustern vor. Der Kappa-Wert liegt mit $K = .859$ im sehr guten Bereich und verdeutlicht eine ausgezeichnete Übereinstimmung der Lösungen. Eine anschließende Gegenüberstellung der angenommenen 2-Clusterlösung mit einer weiteren Lösung, die wiederum mittels K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten entstanden ist, jedoch auf zufallssortierte Daten angewendet wurde, bestätigt die Stabilität der angenommenen Lösung erneut (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-5). Es bestehen bei diesem Vergleich nur Verschiebungen von einem Fall und neun Fällen. Der Kappa-Wert liegt mit $K = .929$ auch hier in einem sehr guten Bereich. Die Lösung kann daher als stabil betrachtet werden.

Ergebnis der Clusteranalyse

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, konnten mittels des kombinierten Einsatzes der Ward- und der K-Means-Methode zwei statistisch homogene Cluster identifiziert werden. Diese sollen im Folgenden entlang der clusterbildenden Merkmale beschrieben werden.

Durch die Berechnungen wurden zwei Typen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen gefunden, die hinsichtlich ihrer Clusterzentren unterschiedlich stark vom Mittelwert der Gesamtstichprobe abweichen (vgl. Abbildung 8-13).

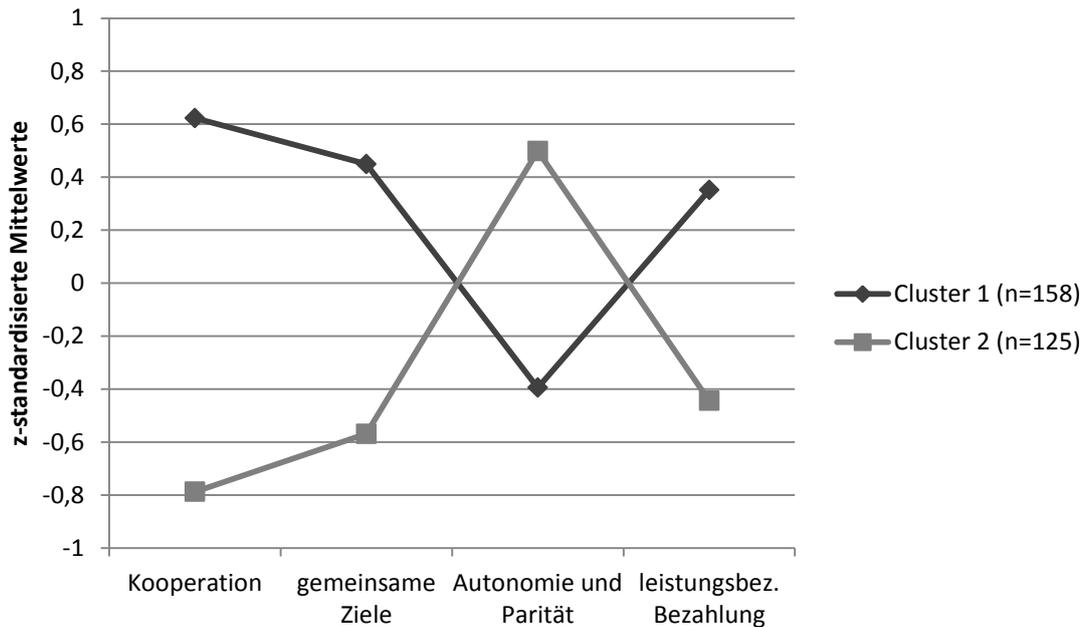


Abbildung 8-13: Clusterprofile der Einstellungstypen. Quelle: Eigene Darstellung.

Die Lehrkräfte, die in Cluster 1 zusammengefasst werden ($n = 158$), weisen im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Stichprobe hohe Werte der Skalen *Kooperation*, *gemeinsame Ziele* und *leistungsbezogene Bezahlung* auf und die Werte der Skala *Autonomie und Parität* sind im Vergleich zur Gesamtstichprobe niedrig ausgeprägt. Die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer dieser Gruppe befürworten demnach kooperative Aktivitäten im Kollegium überdurchschnittlich hoch ($M_{(z)} = .62$). Diese findet in unterschiedlichen Formen – Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion – statt und bezieht sich auf verschiedene Arbeitsbereiche wie den Unterricht, übergreifende schulische Belange und die Weiterentwicklung der eigenen Profession (vgl. Kapitel 7.3). Aussagen über die Bedeutung gemeinsamer Zielsetzungen für die eigene Arbeit und die Weiterentwicklung der Schule wird zudem überdurchschnittlich zugestimmt ($M_{(z)} = .45$). Die Orientierung an gemeinsamen Zielen, auch im Zusammenhang mit Kooperation, und die Transparenz dieser Ziele hat für diese Personengruppe überdurchschnittliche Relevanz. Des Weiteren befürworten die Lehrpersonen dieser Gruppe eine Bezahlung an Schulen, die sich an der Leistung jeder Lehrperson orientiert und die Qualität dieser honoriert, überdurchschnittlich ($M_{(z)} = .35$). Demnach zeichnet sich die Personengruppe des Clusters 1 im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt und zu der Personengruppe des Clusters 2 durch zustimmendere Einstellungen zu diesen drei Bereichen aus. Hingegen ist die Forderung nach Autonomie und Parität unterdurchschnittlich stark ausgeprägt ($M_{(z)} = -.39$). Demzufolge werden Aussagen zu den Bereichen Eigenverantwortung für den Unterricht und Trennung von Unter-

richt und Verwaltung sowie zu dem Bereich Reklamation von Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von dieser Personengruppe unterdurchschnittlich bewertet.

Die Lehrpersonen des Clusters 2 ($n = 125$) weisen im Vergleich zum Cluster 1 gegensätzliche Abweichungen vom Gesamtdurchschnitt der Stichprobe auf. Die Lehrpersonen dieses Clusters befürworten demzufolge die Skala zu kooperativen Aktivitäten im Kollegium im Vergleich zur Gesamtstichprobe unterdurchschnittlich ($M_{(z)} = -.79$). Auch die Skala zur Bedeutung der Zieltransparenz und Orientierung an gemeinsamen Zielen wird unterdurchschnittlich bewertet ($M_{(z)} = -.57$). Zudem wird eine Bezahlung und Wertigkeit der Lehrarbeit, die sich an der Leistung des Einzelnen und der Qualität der Arbeit der Lehrpersonen orientiert, von den Lehrpersonen dieses Clusters unterdurchschnittlich bewertet ($M_{(z)} = -.44$). Die Personengruppe des Clusters 2 zeichnet sich folglich im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt und zu der Personengruppe des Clusters 1 durch ablehnendere Einstellungen zu diesen drei Bereichen aus. Hingegen ist die Forderung nach Autonomie und Parität überdurchschnittlich ausgeprägt ($M_{(z)} = .50$). Die Lehrpersonen dieses Clusters stimmen der Bedeutung von Autonomie der einzelnen Lehrperson bei ihrer Arbeit, die durch Eigenverantwortung für den Unterricht und Trennung von Unterricht und Verwaltung gekennzeichnet ist, überdurchschnittlich zu. Zudem messen sie der Parität im Kollegium eine überdurchschnittliche Bedeutung bei und reklamieren Gleichbehandlung und Gleichberechtigung, auch durch die Ablehnung von Maßnahmen, die zu sichtbaren Unterschieden führen, wie beispielsweise interne und externe Evaluation.

Die Werteverteilung der clusterbildenden Skalen, die bereits im Zusammenhang mit der Fragestellung 3.1 in diesem Teilkapitel vorgestellt wurde, zeigt, dass sich die Lehrpersonen der hier vorliegenden Stichprobe insgesamt positiv zu den Skalen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* geäußert haben und den Skalen *Autonomie und Parität* und *leistungsbezogene Bezahlung* insgesamt weniger zustimmen. Dieses Verhältnis bildet sich auch in den jeweiligen Clustern ab. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind augenscheinlich nicht sehr groß (vgl. Tabelle 8-15). Ein t-Test für unabhängige Stichproben verdeutlicht jedoch, dass die gefundenen Differenzen zwischen den Clustern für alle Skalen auf dem 1 %-Signifikanzniveau signifikant sind (vgl. Anhang 3.2/ Tabelle 3.2-6).

Tabelle 8-15: Verteilung der Antworten in der Gesamtstichprobe und in den Clustern. Quelle: Eigene Darstellung.

2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten		Kooperation	Gemeinsame Ziele	Autonomie und Parität	leistungsbezogene Bezahlung
Cluster 1	n	158	158	158	158
	M	4.0	4.5	2.0	2.5
	SD	.44	.36	.77	1.11
Cluster 2	n	125	125	125	125
	M	3.0	4.0	2.8	1.6
	SD	.52	.43	.65	1.01
Gesamt	n	283	283	283	283
	M	3.6	4.3	2.4	2.1
	SD	.67	.45	.80	1.16

Anmerkung: Zur Skalenbildung wurden die Mittelwerte der Items mit der Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ berechnet.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 3.2

Die Darstellung des Ergebnisses der Clusteranalyse verdeutlicht, dass sich keine stark kontrastierenden Cluster identifizieren lassen, die sich im theoretischen Sinne von „Ich und mein Unterricht“ und „Wir und unsere Schule“ (vgl. Kapitel 5) beschreiben lassen würden. Die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer der Stichprobe besitzen nach eigenen Angaben insgesamt gemeinschaftsbezogene Einstellungen, die durch Zustimmung zu den Einstellungsbereichen Kooperation im Kollegium und gemeinsame Ziele gekennzeichnet sind. Die Skalen zur Bedeutung von Autonomie der Lehrperson bei ihrer Arbeit, Parität im Kollegium und zu einer leistungsbezogenen Bezahlung besitzen im Gesamtdurchschnitt mittlere Werte (vgl. Tabelle 8-15). Die gefundenen Cluster verdeutlichen jedoch Gruppenunterschiede, die eine Relevanz für Schulentwicklung haben könnten und im Verlauf dieser Arbeit weiter geprüft und genauer beschrieben werden (vgl. Kapitel 8.3.2 & 8.3.3):

In Cluster 1 werden Lehrpersonen zusammengefasst, die überdurchschnittliche Werte der Skalen *Kooperation*, *gemeinsame Ziele* und *leistungsbezogene Bezahlung* besitzen und unterdurchschnittliche Werte der Skala *Autonomie und Parität* aufweisen. Durch die hohen Werte im Bereich der Einstellungen zur Kooperation und zu gemeinsamen Zielen wird ein deutlicher Gemeinschaftsbezug dieser Lehrpersonen deutlich. Aussagen zur Bedeutung der Autonomie bei der eigenen Arbeit und Parität im Kollegium werden im Durchschnitt eher abgelehnt. Aussagen zur leistungsbezogenen Bezahlung erhalten eher Zustimmung, was inhaltlich bedeutet, dass diese Personengruppe sich – stärker als die Personengruppe des Clusters 2 – für eine nach Leistung und Qualität differenzierte Bezahlung ausspricht. Diese Einstellung entspricht einer tendenziellen Ablehnung der Parität, denn eine leistungsbezogene Bezahlung ist erst denkbar, wenn Parität zugunsten von Evaluation und damit einhergehender Qualitätsfeststellung aufgegeben wird. Aufgrund der im Cluster 2 vorliegenden Zusammensetzung der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen lässt sich vermuten, dass die Einstellungen dieser Personengruppe schulentwicklungsbegünstigender sind als die der Personengruppe des zweiten Clusters. Dieses Cluster wird aufgrund der beschriebenen Verteilung der Werte der vier Skalen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen als *deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität* bezeichnet.

In Cluster 2 kehren sich die Abweichungen vom Mittelwert der Gesamtstichprobe um: Es werden Lehrpersonen zusammengefasst, die überdurchschnittliche Werte der Skala *Autonomie und Parität* besitzen und unterdurchschnittliche Werte der Skalen *Kooperation*, *gemeinsame Ziele* und *leistungsbezogene Bezahlung*. Die Einstellungen zu Kooperation und zu gemeinsamen Zielen sind zwar unterdurchschnittlich ausgeprägt, jedoch befinden sie sich, wie auch im Cluster 1, in einem zustimmenden Bereich, da sie im Mittel Werte annehmen, die über dem theoretischen Mittelwert der Skalen liegen. Demnach weisen auch die Lehrpersonen dieses Clusters gemeinschaftsbezogene Einstellungen auf, die jedoch weniger deutlich ausgeprägt sind als in Cluster 1. Aussagen zur Bedeutung der Autonomie bei der Arbeit und Parität im Kollegium wird durch die Lehrpersonen dieses Clusters eher zugestimmt. Äquivalent dazu liegen ablehnende Einstellungen zu einer Bezahlung vor, die sich an der Leistung jedes Einzelnen und der Qualität der getätigten Arbeit orientiert. Die niedrigen Werte in diesem Einstellungsbereich entsprechen der durch die Lehrpersonen des Clusters 2 angegebenen hohen Bedeutung eines Gleichheitsprinzips im Kollegium, da bei einer leistungsbezogenen Bezahlung Unterschiede in der Arbeit der einzelnen Lehrpersonen zunächst festgestellt werden müssten. Aufgrund der Zusammensetzung der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen in dieser

Gruppe lässt sich vermuten, dass diese Personengruppe weniger schulentwicklungsbegünstigende Einstellungen besitzt als die Personen des Clusters 1. Folglich wird dieses Cluster als *gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität* bezeichnet.

Für die weitere Interpretation der soeben dargestellten Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen werden nachfolgend Forschungsbefunde von Studien herangezogen, die Lehrertypen mit unterschiedlichen Einstellungen zur Autonomie in Beruf, Parität im Kollegium und Kooperation ermittelt haben. Die vorliegenden Befunde beziehen sich allerdings auf Einstellungen von Lehrpersonen an mittleren und höheren berufsbildenden Schulen in Österreich (vgl. Altrichter/Eder 2004) und an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg (vgl. Soltau et al. 2012). Es existieren bislang keine Studien, die Einstellungen von Grundschullehrpersonen zu den untersuchten Bereichen in den Blick genommen haben, sodass ein unmittelbarer Vergleich der Befunde nicht möglich ist.

Die bestehenden Ergebnisse geben jedoch Hinweise darauf, dass das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehrpersonen an den genannten Schulformen nachzuweisen ist: In der Stichprobe der österreichischen Studie konnte es bei 35 % der Lehrkräfte rekonstruiert werden (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 208 ff.) und an den befragten Hamburger allgemeinbildenden Schulen wurde es bei 26 % der Lehrpersonen nachgewiesen (vgl. Soltau et al. 2012, S. 96 ff.). Bezüglich einer Kooperationsbereitschaft zeigen die genannten Studien, dass an österreichischen berufsbildenden Schulen aber auch 35 % der Lehrpersonen eine klare Teamorientierung besitzen, d. h., Kooperation anstreben und das Autonomie-Paritäts-Muster ablehnen (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 210). An Hamburger allgemeinbildenden Schulen wurden deutlich mehr Lehrpersonen identifiziert, die positive Einstellungen zur Kooperation besitzen (insgesamt 74 % der Lehrkräfte)⁵³ (vgl. Soltau et al. 2012, S. 97). Aufgrund der ausgeprägten Kooperationsbereitschaft in der Stichprobe der Hamburger allgemeinbildenden Schulen entspricht dieser Befund eher den hier in dieser Arbeit ermittelten Einstellungsprofilen von Grundschullehrpersonen. In der vorliegenden Untersuchung konnte das Autonomie-Paritäts-Muster in Reinform – aufgrund der hohen Kooperationsbereitschaft und der positiven Einstellungen zu gemeinsamen Zielen der Grundschullehrpersonen – allerdings nicht rekonstruiert werden. Aus der Gegenüberstellung der vorliegenden Befunde lassen sich Hinweise dafür ableiten, dass die Schulform einen möglichen Einfluss auf schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Lehrpersonen zu haben scheint.

Ein weiterer Hinweis, der in diese Richtung deutet, wird auch durch verschiedene Studien gegeben, wonach Lehrpersonen an Grundschulen als innovativer und kooperativer gelten (vgl. dazu Ergebnisinterpretation zur Fragestellung 3.1). Es erscheint daher für weitere Untersuchungen lohnend, schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Lehrpersonen verschiedener Schulformen durch eine vergleichbare Methode zu erheben und miteinander in Bezug zu setzen. Falls sich die angedeutete Abhängigkeit der Einstellungen von der Schulform bestätigt, wäre es interessant, weitere spezifische Merkmale der jeweiligen Schulform in die Betrachtung von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen miteinzubeziehen.

Bezüglich des Ergebnisses zu Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, aber auch des Ergebnisses der Ausprägungen der Einstellungen auf der Ebene der Gesamtstichprobe (vgl. Fragestellung 3.1), lässt sich ein positives Fazit ziehen. Dieses bedarf

⁵³ Das methodische Vorgehen und die Befunde der genannten Studien werden im Rahmen der Kapitel 5.2.1 und 5.2.2 ausführlich dargestellt.

jedoch gegebenenfalls aufgrund einer möglichen Stichprobenverzerrung infolge einer Positivauswahl und sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten der Lehrpersonen weiterer Absicherung. Sollten sich die Einstellungen von Grundschullehrpersonen in der Grundgesamtheit tatsächlich derart gemeinschaftsbezogen darstellen, wie es sich im Rahmen dieser Untersuchung zeigt, dann wären mögliche wichtige personenbezogene Voraussetzungen für Lehrerkoope-ration und für Schulentwicklung gegeben. Im Rahmen der Kapitel 8.3.2 und 8.3.3 werden Zusammenhänge und Unterschiede berechnet, um weitere Hinweise zu der Bedeutung und zu den Kontextbedingungen der hier vorliegenden Einstellungen zu erhalten.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 3.3

Zunächst werden jedoch die gefundenen Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen, die als *deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität* und *gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität* benannt wurden, bezüglich ausgewählter personenbezogener Hintergrundvariablen beschrieben. In diese deskriptive Analyse fließen Angaben zu Alter, Geschlecht, Dienstalter und Status der Anstellung ein, die von den Grundschullehrkräften im Fragebogen getroffen wurden. In Tabelle 8-16 werden die Ergebnisse dargestellt:

Tabelle 8-16: Beschreibung der Lehrertypen bezüglich ausgewählter personenbezogener Hintergrundvariablen. Quelle: Eigene Darstellung.

personenbezogene Hintergrundvariable (Antwortmöglichkeiten)	Cluster 1: „deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität“	Cluster 2: „gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität“
Geschlecht¹	n = 154	n = 122
männlich	3 %	7 %
weiblich	97 %	93 %
Alter¹	n = 157	n = 125
25-29 Jahre	11 %	8 %
30-39 Jahre	24 %	20 %
40-49 Jahre	27 %	28 %
50-59 Jahre	32 %	26 %
60 Jahre und älter	6 %	18 %
Status der Anstellung¹	n = 158	n = 125
verbeamtet	87 %	86 %
angestellt	13 %	14 %
Vollzeit	52 %	62 %
Teilzeit	48 %	38 %
Beschäftigungszeit	n = 158	n = 124
nach dem 2. Staatsexamen	M = 16.61 SD = 10.94 Min = 1 Max = 40	M = 18.79 SD = 12.20 Min = 0 Max = 41

Anmerkung: ¹Häufigkeiten in gültigen Prozentwerten.

Es wird deutlich, dass in Cluster 1 der Anteil der weiblichen Lehrpersonen etwas größer ist als in Cluster 2. Entsprechend befinden sich weniger männliche Lehrpersonen in Cluster 1 als in Cluster 2. Bezüglich der Altersstruktur in den Clustern lassen sich zwei Auffälligkeiten feststellen: Einerseits werden mehr junge Lehrpersonen im Alter von 25 bis 39 Jahren in Cluster 1 zusammengefasst als in Cluster 2. Andererseits sind Lehrpersonen, die kurz vor ihrer Pensio-

nierung stehen und 60 Jahre und älter sind, in Cluster 1 deutlich weniger vertreten als in Cluster 2. Die Beschäftigungszeit der Grundschullehrpersonen nach dem 2. Staatsexamen ist in Cluster 1 der Altersverteilung entsprechend niedriger als in Cluster 2. Bezüglich des Anstellungsverhältnisses der Grundschullehrpersonen (verbeamtet vs. angestellt) in den zwei Clustern lassen sich keine großen Unterschiede feststellen. Bezogen auf die Beschäftigung in Vollzeit oder Teilzeit, liegen deutlichere Unterschiede zwischen den Clustern vor. In Cluster 1 sind weniger Lehrkräfte in Vollzeit beschäftigt als in Cluster 2. Entsprechend arbeiten in Cluster 1 mehr Lehrkräfte in Teilzeit als in Cluster 2.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 3.3

Die dargestellten Ergebnisse zu der Fragestellung, wie die gefundenen Lehrertypen, bezogen auf ausgewählte personenbezogene Hintergrundvariablen, beschrieben werden können, machen deutlich, dass die Ausprägungen der einzelnen Variablen hinsichtlich der Gruppen zum Teil variieren. Der Befund, dass sich in der Gruppe der Lehrkräfte, die deutlich gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell ablehnen, weniger männliche Personen befinden als in der Gruppe der Lehrkräfte, die gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell zustimmen, entspricht einem bestehenden Forschungsbefund, wonach Frauen eine höhere Teamorientierung besitzen als Männer (vgl. Soltau 2007, S. 83).

Auch bezüglich der Altersstruktur in den Clustern lassen sich Unterschiede feststellen: In der Gruppe der Grundschullehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen und einer tendenziellen Ablehnung von Autonomie und Parität befinden sich mehr jüngere und weniger Lehrpersonen, die 60 Jahre und älter sind, als in der Gruppe der Lehrpersonen mit weniger gemeinschaftsbezogenen Einstellungen und einer tendenziellen Zustimmung zu Autonomie und Parität. Dementsprechend unterscheiden sich die Gruppen auch bezüglich ihres Dienstalters: In Cluster 1 liegt der Mittelwert um rund zwei Jahre niedriger als in Cluster 2. Diese deskriptiven Befunde entsprechen einem Forschungsergebnis von Altrichter und Eder, die signifikante Unterschiede bezüglich des Dienstalters nachweisen konnten. Demnach gehören Lehrerinnen und Lehrer mit Teamorientierung an berufsbildenden Schulen eher der jüngeren Generation an und in der Gruppe der Einzelkämpfer, die Autonomie für sich reklamieren und Kooperation mit anderen ablehnen, befinden sich deutlich mehr Personen im höheren Dienstalter (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 217).

Bezüglich des Angestelltenverhältnisses unterscheiden sich die Lehrertypen nicht. Lediglich bezüglich der Tätigkeit in Vollzeit oder Teilzeit lassen sich Unterschiede feststellen: Lehrpersonen des Clusters 1 sind häufiger in Teilzeit beschäftigt und weniger häufig in Vollzeit angestellt als Lehrpersonen des Clusters 2. Es wäre interessant, durch weiterführende empirische Studien Hinweise für die Gründe der dargestellten Struktur des Alters und Dienstalters der Lehrpersonen und der Verteilung der Vollzeit- und Teilzeitanstellung in den Clustern zu erhalten. Diese können im Rahmen der hier vorliegenden Ergebnisdarstellung aufgrund der gesetzten deskriptiven Zielstellung nicht erlangt werden.

Ergebnisdarstellung zur Fragestellung 3.4

Im folgenden Abschnitt werden die mittels Clusteranalyse identifizierten Lehrertypen bezüglich organisationsbezogener Hintergrundvariablen beschrieben. In diese Beschreibung fließen einerseits Informationen zur Lage, Größe und zum Einzugsgebiet der Grundschulen ein. Andererseits werden Angaben der Schulleitungen zum organisatorischen Angebot und zum pädagogischen Profil der Schulen für die Beschreibung der Cluster herangezogen. Tabelle 8-17 verdeutlicht die Verteilung dieser Variablen über die zwei Gruppen.

Tabelle 8-17: Beschreibung der Lehrertypen bezüglich ausgewählter organisationsbezogener Hintergrundvariablen. Quelle: Eigene Darstellung.

organisationsbezogene Hintergrundvariable (Antwortmöglichkeiten)	Cluster 1: „deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität“	Cluster 2: „gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität“
Lage der Schule	n = 158	n = 125
städtisch	56 %	61 %
ein Vorort	23 %	20 %
ländlich	21 %	19 %
Größe der Schule	n = 158	n = 125
bis 200 Schüler/innen	40 %	45 %
201 und mehr Schüler/innen	60 %	55 %
Einzugsgebiet	n = 158	n = 125
sozialer Brennpunkt	39 %	41 %
kein sozialer Brennpunkt	61 %	59 %
organisatorisches Angebot	n = 158	n = 125
verlässliche Halbtagschule	33 %	39 %
offene Ganztagschule	96 %	94 %
teilw. geb. Ganztagschule	3 %	2 %
voll geb. Ganztagschule	0 %	0 %
gemeinsamer Unterricht	44 %	47 %
jahrgangsgem. Klassen	14 %	7 %
Teamteaching	64 %	61 %
pädagogisches Profil	n = 158	n = 125
Jena-Plan-Pädagogik	0 %	0 %
Montessori-Pädagogik	1 %	3 %
Waldorf-Pädagogik	0 %	0 %
inklusive Pädagogik	23 %	29 %
Demokratiepädagogik	23 %	26 %

Anmerkung: Häufigkeiten in gültigen Prozentwerten.

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen des Clusters 1, die als *deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität* beschrieben werden, zu 56 % an Schulen arbeiten, die sich nach Angaben der Schulleitungen in einer städtischen Lage befinden, zu 23 % an Schulen tätig sind, die in einem Vorort liegen und zu 21 % an ländlich gelegenen Schulen beschäftigt sind. Die Verteilung der Lage der Schulen ist in Cluster 2, das als *gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität* bezeichnet wird, ähnlich: 61 % dieser Lehrpersonen arbeiten an Schulen in städtischer Lage, 20 % der Lehrpersonen des Clusters arbeiten an Schulen, die in einem Vorort liegen und 19 % der Lehrpersonen dieses Einstellungstyps sind an Schulen in ländlicher Lage tätig. Bezüglich der Größe der Schulen zeigt sich ein Unterschied von 5 Prozentpunkten: Die Lehrpersonen des Clusters 1 arbeiten tendenziell an größeren Schulen als die Lehrpersonen des Clusters 2. Die Schulleitungen der Lehrper-

sonen des Clusters 1 gaben zu 39 % an, dass ihre Schule in einem sozialen Brennpunkt liegt. Demgegenüber steht die Angabe der Schulleitungen der Lehrpersonen des Clusters 2, die die Lage der Schule zu 41 % als sozialen Brennpunkt einschätzen.

Bezogen auf die organisatorische Gestaltung an den Schulen lassen sich keine großen Unterschiede in der Verteilung feststellen: Die Lehrpersonen des Clusters 1 arbeiten zu 33 % an verlässlichen Halbtagsgrundschulen, zu 96 % an offenen Ganztagschulen, zu 3 % an teilweise gebundenen Ganztagschulen und 44 % von ihnen arbeiten an Schulen mit gemeinsamem Unterricht. 14 % dieser Lehrpersonen sind an Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen tätig und 64 % an Schulen mit Teamteaching. Hinsichtlich der Verteilung in Cluster 2 zeigt sich, dass diese Lehrpersonen zu 39 % an verlässlichen Halbtagsgrundschulen arbeiten, zu 94 % an offenen Ganztagschulen, zu 2 % an teilweise gebundenen Ganztagschulen, zu 47 % an Schulen mit gemeinsamem Unterricht, zu 7 % an Schulen mit jahrgangsgemischten Klassen und zu 61 % an Schulen mit gemeinsam von mehreren Lehrpersonen durchgeführtem Unterricht.

Hinsichtlich der Angaben zu pädagogischen Profilen der Schulen wird deutlich, dass die Prozentzahlen in Cluster 1 in allen Bereichen niedriger sind als in Cluster 2. Von den Lehrpersonen des Clusters 1 arbeiten 1 % an Schulen mit Montessori-Pädagogik, 23 % an Schulen mit inklusiver Pädagogik und weitere 23 % an Schulen mit Demokratiepädagogik. In Cluster 2 sind 3 % der Lehrpersonen an Schulen mit Montessori-Pädagogik tätig, 29 % der Lehrpersonen an Schulen mit inklusiver Pädagogik und 26 % der Lehrpersonen arbeiten an Schulen mit Demokratiepädagogik.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zur Fragestellung 3.4

Die Beschreibung der durch die Clusteranalyse ermittelten Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen verdeutlicht, dass die Verteilung der Werte der meisten organisationsbezogenen Hintergrundvariablen in der vorliegenden Stichprobe relativ homogen ist und sich nur leichte Tendenzen bezüglich der Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen lassen. Bezogen auf die Lage und Größe der Schulen zeigt sich, dass Lehrkräfte mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen und einer tendenziellen Ablehnung von Autonomie und Parität weniger häufig an städtischen Schulen und häufiger an großen Grundschulen mit mehr als 201 Schülerinnen und Schülern arbeiten als Lehrkräfte mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen und einer tendenziellen Zustimmung zu Autonomie und Parität. Die Unterschiede bezüglich des Einzugsgebietes sind sehr gering, weisen jedoch in die Richtung, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 weniger häufig an Schulen im sozialen Brennpunkt arbeiten als die Lehrpersonen des Clusters 2. Hinsichtlich der Angaben zu organisationsbezogenen Angeboten an den Grundschulen zeigt sich, dass Lehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen und einer tendenziellen Ablehnung von Autonomie und Parität häufiger an offenen Ganztagschulen, Schulen mit jahrgangsgemischtem Unterricht und Teamteaching arbeiten als Lehrpersonen, deren Einstellungen sich als gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität beschreiben lassen. Bezogen auf das pädagogische Profil der Schulen lässt sich feststellen, dass die Ausprägungen in Cluster 1 niedriger sind als in Cluster 2. Die prozentualen Unterschiede sind jedoch auch bei diesen Variablen gering und liegen im einstelligen Bereich. Aufgrund der dargestellten Ergebnisse

lässt sich vermuten, dass sich die Cluster nicht oder nur sehr gering bezüglich der hinzugekommenen organisationsbezogenen Außenkriterien unterscheiden.⁵⁴

8.3.2 Gruppenunterschiede, bezogen auf Kooperationspraxis, Teilnahme an Schulentwicklung, Meinungen zur Schulentwicklung und schulische Organisationsmerkmale

Im Rahmen dieses Teilkapitels werden Unterschiede zwischen den durch die Clusteranalyse identifizierten Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen betrachtet. Da alle Lehrpersonen der Stichprobe gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und sich lediglich durch die Höhe der Zustimmung zu den Bereichen Kooperation und gemeinsame Ziele und den Grad der Bewertung des Autonomie-Paritäts-Musters unterscheiden, wurden keine stark kontrastierenden Cluster gefunden (vgl. Kapitel 8.3.1). Daher können durch die Betrachtung von Unterschieden – anders als zum Zeitpunkt der Hypothesenformulierung erwartet wurde – keine Gruppen verglichen werden, die zum einen Lehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen umfassen und zum anderen Lehrpersonen beinhalten, deren Einstellungen ausschließlich dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen. Demzufolge werden die Hypothesen, die im Rahmen des Kapitels 6.2.3 vorab aufgestellt wurden, an die Lösung der Clusteranalyse angepasst.

Aufgrund der theoretischen Fundierung zum Einstellungsbegriff wird angenommen, dass Einstellungen handlungsleitend und meinungsbildend sind (vgl. Kapitel 5.1). Diese spezifischen Charakteristika von Einstellungen werden durch die folgenden Analysen zu Gruppenunterschieden, bezogen auf Kooperationspraxis, Teilnahme an Schulentwicklung und Meinungen zur Schulentwicklung, geprüft. So wird zunächst der Hypothese nachgegangen, dass die Lehrpersonen des Clusters 1, die deutlich gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell ablehnen, sich bezüglich der Kooperationspraxis, des Teamteachings und der Beteiligung an Steuer-, Projekt- und Arbeitsgruppen von den Lehrpersonen des Clusters 2, die gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell zustimmen, unterscheiden (vgl. Hypothese 3.1). Weitere Unterschiede, die zwischen diesen Clustern geprüft werden, beziehen sich auf die Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten und das Engagement für die Schule (vgl. Hypothese 3.2), das Interesse an Schulentwicklung (vgl. Hypothese 3.3), die Bedeutungszuschreibung zum Aufgabenfeld *Schulentwicklung* (vgl. Hypothese 3.4) und die Bewertung von Schulentwicklung (vgl. Hypothese 3.5).

Da die schulische Organisation als möglicher Entstehungshintergrund für das Autonomie-Paritäts-Muster gesehen wird (vgl. Lortie 1972, 1975), werden in diesem Teilkapitel zudem Gruppenunterschiede bezüglich schulischer Organisationsmerkmale in den Blick genommen. Hierdurch werden die Hypothesen geprüft, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 häufiger als die Lehrpersonen des Clusters 2 an Schulen arbeiten, an denen eine kooperationsfördernde Zeitorganisation besteht (vgl. Hypothese 3.6), Organisationsstrukturen für Zusammenarbeit vorliegen (vgl. Hypothese 3.7) und die Zusammenarbeit durch verschiedene Maßnahmen gefördert wird (vgl. Hypothese 3.8). Darüber hinaus wird die Vermutung betrachtet, dass die

⁵⁴ Die im Rahmen der Fragestellung 3.3 und 3.4 gezeigten deskriptiven Befunde verfolgen das Ziel, die jeweiligen Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen zu charakterisieren. Deshalb werden an dieser Stelle keine Unterschiedsanalysen vorgenommen.

Grundschullehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Grundschulen mit einem offeneren Organisationsklima arbeiten als die Lehrpersonen des Clusters 2 (vgl. Hypothese 3.9). Bevor die Hypothesen geprüft werden, wird auf die Skalen, die in die Analysen einfließen, und auf die dadurch bestimmten Analyseverfahren eingegangen.

Den Ausgangspunkt für die folgende Hypothesenprüfung bildet die Clusterlösung zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften (vgl. Kapitel 8.3.1). Zunächst werden Unterschiede der hierdurch ermittelten zwei Lehrertypen bezüglich verschiedener Bereiche betrachtet, die schulentwicklungsbezogenes Handeln und Meinungen zur Schulentwicklung abbilden und über den Lehrerfragebogen erfasst wurden. Diese Daten sind zu einem großen Teil intervallskaliert und besitzen zu einem kleinen Teil dichotome Ausprägungen. Des Weiteren werden Unterschiedshypothesen geprüft, die sich auf Merkmale schulischer Organisation und das Organisationsklima an Grundschulen beziehen. Mit Ausnahme der Skalen zum Organisationsklima wurden diese Daten größtenteils durch die Befragung der Schulleitungen der Grundschulen gewonnen und besitzen dichotomes Skalenniveau.

Um Gruppenunterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich nominal ausgeprägter Variablen zu bestimmen, werden Kreuztabellen erstellt und die jeweiligen empirisch beobachteten und erwarteten Häufigkeiten zellenweise miteinander verglichen; zur Bestimmung der Signifikanz dient der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 137 ff.). Bortz und Schuster empfehlen, auf den Chi-Quadrat-Test zu verzichten, wenn die erwarteten Häufigkeiten pro Zelle nicht über 5 liegen. Stattdessen wird der exakte Test nach Fischer eingesetzt (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 141). Wenn metrische Variablen in die Analyse von Unterschieden zwischen den gefundenen Lehrertypen einfließen, werden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Der t-Test gibt eine Entscheidungshilfe dafür, ob Unterschiede zwischen den empirisch gefundenen Mittelwerten zweier Gruppen zufällig entstanden sind oder ob es statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen gibt. Die Berechnung des t-Tests ist von der Varianzhomogenität und -heterogenität abhängig. Die Varianzhomogenität der Daten wird mittels des Levene-Tests der Varianzgleichheit überprüft. Varianzhomogenität ist dann gegeben, wenn sich die Varianzen des Merkmals in beiden Stichproben nicht signifikant voneinander unterscheiden. Bei heterogenen Varianzen muss die Berechnung des t-Tests entsprechend modifiziert werden (vgl. Bortz/Schuster 2010, S. 120 ff.). Als Maß des Effektes wird Cohens-d berechnet.⁵⁵

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den aufgestellten Unterschiedshypothesen präsentiert, die dann bezüglich der Merkmale der Lehrperson (Einstellung zur Schulentwicklung, Beteiligung an Schulentwicklung und Kooperationspraxis) und der Merkmale der Organisation (kooperationsfördernde Arbeits- und Zeitstruktur sowie Organisationsklima) getrennt zusammengefasst und interpretiert werden.

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.1

Zunächst wird die Hypothese geprüft, dass die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität häufiger kooperieren, häufiger im Team unterrichten und sich mehr an Steuer-, Projekt- und Arbeitsgruppen beteiligen als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2 mit

⁵⁵ Cohen legt die folgenden Werte für die Beurteilung von d fest: $d = .2$ gilt als kleiner Effekt, $d = .5$ gilt als mittlerer Effekt, $d = .8$ gilt als großer Effekt (vgl. Cohen 1988, S. 38).

gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität. Die Analyse der Gruppenunterschiede bezüglich der Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften erfolgt durch die Hinzunahme der Skalen zur Lehrerkooperation, die mittels einer Faktorenanalyse gebildet wurden. Die Reliabilität dieser Skalen liegt bei $\alpha = .80$ und $\alpha = .89$ (vgl. Kapitel 7.3). In Tabelle 8-18 wird deutlich, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 häufiger unterrichtsbezogen kooperieren als die Lehrpersonen des Clusters 2. Ebenso verhält es sich mit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die sich auf die gesamte Schule bezieht: Eine derartige Kooperation wird durch die Lehrpersonen des Clusters 1 häufiger praktiziert als durch die Lehrpersonen des Clusters 2. Auch bezüglich der kollegialen Hospitation, die insgesamt nie bis selten von den Lehrpersonen durchgeführt wird, zeigt sich ein höherer Mittelwert in Cluster 1 als in Cluster 2. Die gefundenen Unterschiede sind sowohl bezüglich unterrichtsbezogener Kooperation, kollegialer Hospitation als auch im Bereich der schulbezogenen Kooperation auf einem Signifikanzniveau von 1 % signifikant. Die Effekte der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen befinden sich zwischen kleiner und mittlerer Größe.

Tabelle 8-18: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
	unterrichtsbezog. Kooperation (n = 157/124)	1.99	.61	1.76	.61	3.09	279	.001
kollegiale Hospitation (n = 152/118)	.45	.57	.28	.47	2.75	267	.003	.33
schulbezogene Kooperation (n = 158/124)	2.12	.55	1.93	.54	3.02	280	.002	.35

Anmerkung: Skalierung 0 = „nie“, 1 = „selten“, 2 = „häufig“, 3 = „sehr häufig“

Um Gruppenunterschiede bezüglich Teamteaching und der Beteiligung von Grundschullehrpersonen an Steuer-, Projekt- und Arbeitsgruppen prüfen zu können, werden Kreuztabellen erstellt und Chi-Quadrat-Tests berechnet.

Tabelle 8-19: Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Teamteaching, Beteiligung an Projekt-, Arbeits- und Steuergruppen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Teamteaching	nein	54 % (85 ¹ /90 ²)	62 % (77/72)	57 % (162/162)
	ja	46 % (72/67)	38 % (48/53)	43 % (120/120)
	Gesamt absolut	100 % (157/157)	100 % (125/125)	100 % (282/282)
Beteiligung an Projekt- und Arbeitsgruppen	nein	14 % (19/22)	19 % (22/19)	16 % (41/41)
	ja	86 % (122/119)	81 % (94/97)	84 % (216/216)
	Gesamt absolut	100 % (141/141)	100 % (116/116)	100 % (257/257)
Beteiligung an Steuergruppen	nein	69 % (98/106)	83 % (96/88)	76 % (194/194)
	ja	31 % (43/35)	17 % (20/28)	24 % (63/63)
	Gesamt absolut	100 % (141/114)	100 % (116/116)	100 % (257/257)

Anmerkung: ¹beobachtete Häufigkeiten / ²erwartete Häufigkeiten

In Tabelle 8-19 wird deutlich, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 häufiger im Team unterrichten als die Lehrpersonen des Clusters 2. Zudem beteiligen sich die Lehrpersonen des Clusters 1 mehr an Projekt- und Arbeitsgruppen als die Lehrpersonen des Clusters 2. Gleiches gilt auch für die Beteiligung an Steuergruppen, die in Cluster 1 deutlich ausgeprägter ist als in

Cluster 2. Die hypothesenkonformen Unterschiede zwischen den Clustern sind jedoch nur im Bereich der Beteiligung an Steuergruppenarbeit statistisch signifikant ($\chi^2 = 6.04$; $df = 1$; $n = 257$; $p = .007$). Die vorab aufgestellte Unterschiedshypothese kann demnach für die Skalen zur Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften und für die Beteiligung der Lehrpersonen an Steuergruppen bestätigt werden.

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.2

Im Folgenden wird die Hypothese geprüft, dass Grundschullehrpersonen des Clusters 1 mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität sich häufiger an Schulentwicklungsprojekten beteiligen und sich mehr für die eigene Schule engagieren als Grundschullehrpersonen des Clusters 2 mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität. In diese Analyse fließen Angaben der Lehrpersonen zur Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung und Angaben zur Anzahl und Dauer zusätzlicher Treffen⁵⁶ ein. Die Variable zur Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung wurde über neun dichotome Items zu unterschiedlichen Aktivitäten der Schulentwicklung berechnet, wie beispielsweise Schulprogrammarbeit, Evaluation schulischer Ziele, Entwicklung und Betreuung von Angeboten der Schule, Fortbildungsplanung und -organisation für das ganze Kollegium und Gestaltung des Übergangs von der Kita zur Grundschule. Diese Skala kann entsprechend Werte von 0 bis 9 annehmen.

In Tabelle 8-20 zeigt sich, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 sich an mehr Schulentwicklungsprojekten beteiligen als die Lehrpersonen des Clusters 2. Ihr Engagement für die Schule ist zudem größer: Die Lehrpersonen des Clusters 1 engagieren sich im Mittel 4.5 Stunden im Rahmen zusätzlicher Treffen; das Engagement, das die Lehrpersonen des Clusters 2 im Rahmen zusätzlicher Treffen zeigen, liegt hingegen im Mittel bei 2.8 Stunden im Monat.

Tabelle 8-20: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung und des Engagements für die Schule. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung ¹ (n = 156/125)	3.76	2.00	3.36	1.94	1.68	279	.048	.20
durchschnittliche Anzahl aller zusätzlichen Treffen im Monat, an denen die Lehrkraft teilnimmt (n = 152/120)	2.61	2.61	1.93	1.82	2.53	266	.006	.31
durchschnittliche Dauer aller dieser Treffen (in Stunden) (n = 152/120)	4.50	4.55	2.78	2.94	3.75	258	.000	.46

Anmerkung: ¹Wert aus 9 möglichen Bereichen

Die hypothesenkonformen Gruppenunterschiede zwischen den Clustern sind sowohl bezüglich der Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung als auch hinsichtlich des Engagements der Lehrpersonen für die Schule auf einem Niveau von 1 % bzw. 5 % signifikant. Der Gruppenunterschied in Bezug auf eine Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung weist einen kleinen Effekt auf. Hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl und Dauer von zusätzlichen Treffen im Monat lassen sich Effekte kleiner bis mittlerer Größe konstatieren.

⁵⁶ Zusätzliche Treffen wurden im Fragebogen als Treffen definiert, die zusätzlich zu den gesetzlich vorgegebenen bzw. empfohlenen Treffen stattfinden (vgl. Anhang 1.3).

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.3

In den folgenden Ausführungen wird die Hypothese geprüft, dass Grundschullehrpersonen des Clusters 1 ein größeres Interesse an Schulentwicklung besitzen als Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Das Interesse der Grundschullehrpersonen an Schulentwicklung wurde im Lehrerfragebogen anhand von drei Items erfasst, die sich auf die Bereiche der Schulentwicklung nach Rolff (1998), d. h. Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung beziehen. Tabelle 8-21 verdeutlicht, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 ein größeres Interesse an Inhalten der Unterrichtsentwicklung äußern als die Lehrpersonen des Clusters 2. Ebenso ist der Mittelwert der Variable zum Interesse an Inhalten der Personalentwicklung in Cluster 1 höher als der Mittelwert dieser Variable in Cluster 2. Bezüglich des Interesses von Grundschullehrpersonen an Inhalten der Organisationsentwicklung lässt sich ebenfalls eine Tendenz in diese Richtung feststellen. Die dargelegten Mittelwertunterschiede entsprechen der formulierten Hypothese und sind auf einem Signifikanzniveau von 1 % signifikant. Die Effekte der Unterschiede liegen zwischen $d = .52$ und $d = .57$ und können nach Cohen (1988) als mittelgroße Effekte interpretiert werden.

Tabelle 8-21: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich des Interesses an Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
	Interesse an Inhalten der Unterrichtsentwicklung (n = 158/125)	4.35	.81	3.86	1.07	4.41	281	.000
Interesse an Inhalten der Personalentwicklung (n = 158/125)	3.59	1.16	2.89	1.32	4.76	281	.000	.57
Interesse an Inhalten der Organisationsentwicklung (n = 157/125)	3.36	1.20	2.73	1.16	4.43	280	.000	.53

Anmerkung: Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.4

Im Rahmen der Hypothese 3.4 wird geprüft, ob die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 dem Aufgabenfeld *Schulentwicklung* eine größere Bedeutung zuschreiben als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. In die Analyse fließen drei Variablen ein, durch die die Lehrpersonen angeben konnten, welche Bedeutung sie der Beteiligung an der Weiterentwicklung des schulischen Leitbildes, ihrem Einsatz für Schulentwicklung neben dem Unterricht und der aktiven Beteiligung an Schulentwicklung zuschreiben. Tabelle 8-22 zeigt, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 der Weiterentwicklung des Leitbildes der Schule eine größere Bedeutung zuschreiben als die Lehrpersonen des Clusters 2. Ebenso wird deutlich, dass der Mittelwert der Variablen zur Bedeutung, sich neben dem eigenen Unterricht auch für die gesamte Schule einzusetzen, in Cluster 1 höher liegt als in Cluster 2. Darüber hinaus bewerten die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 eine aktive Beteiligung an Maßnahmen der Schulentwicklung positiver als die Lehrpersonen des Clusters 2. Die dargestellten hypothesenkonformen Unterschiede der Gruppen sind für alle drei Variablen auf einem Signifikanzniveau von 1 % signifikant und besitzen insgesamt mittelgroße Effekte. Der Gruppenunterschied bezüglich der Bewertung einer aktiven Beteiligung an Schulentwicklung durch die Grundschullehrpersonen zeigt die Tendenz zu einer Effektstärke, die nach Cohen (1988) als groß zu beurteilen ist.

Tabelle 8-22: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Bedeutungszuschreibung zum Aufgabenfeld *Schulentwicklung*. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
	Mir ist es wichtig, mich an der Weiterentwicklung des Leitbildes unserer Schule zu beteiligen. (n = 158/125)	3.97	1.06	3.54	1.04	3.49	281	.000
Mir ist es wichtig, mich neben meinem Unterr. auch f. d. Weiterentwicklung d. ges. Schule einzusetzen. (n = 158/124)	4.06	.95	3.51	.99	4.78	280	.000	.57
Mir ist es wichtig, mich an Maßnahmen der Schulentwicklung aktiv zu beteiligen. (n = 158/124)	3.90	1.04	3.11	1.20	5.87	280	.000	.71

Anmerkung: Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.5

Nun wird die Hypothese geprüft, dass Grundschullehrpersonen des Clusters 1 Schulentwicklung positiver bzw. weniger negativ bewerten als Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Für diese Analyse werden zwei Skalen zur Bewertung von Schulentwicklung und ein Einzelitem herangezogen. Die Reliabilität dieser Skalen liegt bei $\alpha = .92$ und $\alpha = .86$ (vgl. Kapitel 7.3).

Tabelle 8-23: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Bewertung von Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
	positive Bewertung von Schulentwicklung (n = 158/125)	3.49	1.01	2.88	1.17	4.69	246	.000
negative Bewertung von Schulentwicklung (n = 154/124)	3.33	1.05	3.60	1.01	-2.18	276	.015	.26
negative Bewertung von Schulentwicklung - Aspekt Teamarbeit (n = 154/123)	.65	1.15	.94	1.22	-2.06	275	.020	.24

Anmerkung: Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Tabelle 8-23 verdeutlicht, dass die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 höhere Werte auf der Skala zur positiven Bewertung von Schulentwicklung besitzen als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Bei der Skala zur negativen Bewertung von Schulentwicklung kehrt sich dieses Verhältnis entsprechend der aufgestellten Hypothese um: Die Lehrpersonen des Clusters 1 besitzen niedrigere Werte als die Lehrpersonen des Clusters 2. Auch die Werte der Variablen, die durch die vorgeschaltete Faktorenanalyse keiner Skala zugeordnet werden konnte, sind in Cluster 1 niedriger ausgeprägt als in Cluster 2. Die dargestellten Unterschiede sind auf einem Signifikanzniveau von 1 % bzw. 5 % signifikant und entsprechen der aufgestellten Hypothese. Die Effektgröße der Mittelwertunterschiede liegt nach Cohen (1988) bezüglich einer negativen Bewertung von Schulentwicklung im kleinen Bereich und bezüglich einer positiven Bewertung von Schulentwicklung im mittleren Bereich.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Gruppenunterschieden bezüglich Kooperationspraxis, Beteiligung an Schulentwicklung und Meinungen zu Schulentwicklung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Unterschiede zwischen Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen bezüglich ihrer Kooperationspraxis, ihrer Beteiligung an Schulentwicklung und ihren Meinungen zur Schulentwicklung geprüft. Die aufgestellten Unterschiedshypothesen können für weitestgehend alle untersuchten Bereiche bestätigt werden. Es zeigen sich signifikante Unterschiede von durchschnittlich mittlerer Effektgröße.

Bezüglich der Kooperationspraxis verdeutlichen die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben, dass die Lehrpersonen des Clusters 1, die deutlich gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell ablehnen, signifikant häufiger auf Schul- und Unterrichtsebene kooperieren und kollegiale Hospitationen durchführen als die Lehrpersonen des Clusters 2, die gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell zustimmen. Ein signifikanter Gruppenunterschied, der der aufgestellten Hypothese entspricht, zeigt sich auch für die Beteiligung von Grundschullehrpersonen an Schulentwicklung und ihr Engagement für die Schule. Hinsichtlich der Teilnahme an Steuer-, Projekt- und Arbeitsgruppen veranschaulicht die Kontingenztabelle augenscheinliche Gruppenunterschiede in erwarteter Richtung. Jedoch ist lediglich der Unterschied zwischen den Clustern bezüglich der Teilnahme an Steuergruppen signifikant. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass der Anspruch von Steuergruppenarbeit im Vergleich zur Arbeit in Projekt- und Arbeitsgruppen höher ist, da eine Steuergruppe als wichtige Infrastruktur für Schulentwicklung gilt und einen besonders hohen Einsatz der Lehrpersonen erfordert (vgl. Rolff 2007a, S. 41 ff.). Demnach lässt sich die Hypothese formulieren, dass Lehrpersonen des Clusters 1 eher bereit sind, diesen Einsatz zu erbringen. Zudem ist die Beteiligung von Lehrpersonen an Projekt- und Arbeitsgruppen an den Grundschulen der Stichprobe insgesamt stark verbreitet (vgl. Tabelle 8-19) und es lässt sich vermuten, dass diese an vielen Schulen für Lehrpersonen obligatorisch ist. Ebenso ist anzunehmen, dass Formen des Teamteachings durch die Organisation bestimmt sind, d. h., beispielsweise im Rahmen eines inklusiven Unterrichts stattfinden und nicht durch die Lehrpersonen frei gewählt werden können.

Die dargestellten Befunde entsprechen der Annahme, dass Einstellungen zu verhaltensbezogenen Reaktionen führen und demnach eine handlungsleitende Wirkung besitzen (vgl. Bohner 2002, S. 268). Sie weisen in die Richtung, dass deutlich zustimmende Einstellungen zu den Bereichen Kooperation und gemeinsame Ziele und tendenziell ablehnende Einstellungen zum Autonomie-Paritäts-Muster Relevanz für gelingende Schulentwicklung besitzen. Die dargestellten Ergebnisse zum handlungsleitenden Charakter schulentwicklungsrelevanter Einstellungen von Grundschullehrkräften stimmen auch mit Forschungsbefunden anderer Studien überein, die bereits im Rahmen des Theorieteils zur Begründung der Relevanz der Einstellungsbereiche herangezogen wurden (vgl. Kapitel 5.2): Demnach beteiligen sich Lehrerinnen und Lehrer, die dem Autonomie-Paritäts-Muster zuzurechnen sind, weniger an Schulentwicklung (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 213) und zeigen weniger außerunterrichtliches Engagement (vgl. Soltau et al. 2012, S. 99). Schlussfolgernd lässt sich ableiten, dass schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften, je nach ihren Ausprägungen, Entwicklungsarbeit an Schulen sowie Lehrerkooperation begünstigen oder erschweren können.

Des Weiteren wurden die Einstellungstypen hinsichtlich ihres Interesses an Schulentwicklung, ihrer Bedeutungszuschreibung zum Aufgabenfeld *Schulentwicklung* und ihrer Bewertung von

Schulentwicklung verglichen. Hiermit wurde die kognitive Komponente von Einstellungen betrachtet. Aufgrund dieser Einstellungskomponente wird angenommen, dass Einstellungen sich auf die Meinung und Überzeugung einer Person zu einem bestimmten Gegenstand auswirken (vgl. Bohner 2002, S. 267-268). Folglich lässt sich vermuten, dass schulentwicklungsrelevante Einstellungen die Meinung von Grundschullehrpersonen zur Schulentwicklung beeinflussen. Diese Vermutung konnte mittels t-Tests für unabhängige Stichproben bestätigt werden. Grundschullehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität besitzen ein signifikant stärkeres Interesse für die durch Rolff (1998) definierten Bereiche der Schulentwicklung als Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität.

Ebenso zeigen sich signifikante Unterschiede der Einstellungstypen bezüglich der Bedeutungszuschreibung zum Aufgabenfeld *Schulentwicklung* und der Bewertung von Schulentwicklung, die die aufgestellten Hypothesen bestätigen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen bereits Altrichter und Eder, die zeigten, dass Lehrpersonen, die dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen oder als berufliche Einzelkämpfer Autonomie und eine differenzierte Behandlung für sich beanspruchen sowie Kooperation ablehnen, deutlich negativere Einstellungen zur Schulentwicklung besitzen als teamorientierte Lehrpersonen (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 211).

Aufgrund der dargestellten Befunde zu Einstellungen von Grundschullehrpersonen zu den Bereichen Kooperation, gemeinsame Ziele und Autonomie und Parität lässt sich die Relevanz dieser Einstellungsbereiche für die Schulentwicklung empirisch bestätigen, die bereits im theoretischen Teil der Arbeit begründet wurde (vgl. Kapitel 5.2).

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.6

Im Folgenden werden Hypothesen zu Gruppenunterschieden bezüglich ausgewählter Merkmale schulischer Organisation, die zu einer Überwindung segmentierender Organisationsgestaltung führen können, und hinsichtlich des Organisationsklimas an Grundschulen geprüft. Zunächst wird der Hypothese nachgegangen, dass Grundschullehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Schulen mit einer kooperationsfördernden Zeitorganisation arbeiten als Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Für die Prüfung dieser Hypothese werden dichotome Variablen herangezogen, die die Erstellung von Kreuztabellen und die Berechnung von Chi-Quadrat-Tests erfordern.

Tabelle 8-24: Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich einer kooperationsfördernden Zeitorganisation an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
feste Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten	nein	89 % (140 ¹ /141 ²)	90 % (112/111)	89 % (252/252)
	ja	11 % (18/17)	10 % (13/14)	11 % (31/31)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)
fest im Stundenplan verankerte Zeiten für Austausch und Kooperation	nein	51 % (80/81)	52 % (65/64)	51 % (145/145)
	ja	49 % (78/77)	48 % (60/61)	49 % (138/138)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)
genügend zeitliche Ressourcen für Austausch und Koordination an der Schule	nein	66 % (104/103)	65 % (79/80)	65 % (183/183)
	ja	34 % (54/55)	35 % (43/42)	35 % (97/97)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)

Anmerkung: ¹beobachtete Häufigkeiten / ²erwartete Häufigkeiten

In Tabelle 8-24 wird ersichtlich, dass der Unterschied zwischen den Clustern hinsichtlich fester Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten sowie Austausch und Kooperation an Grundschulen und der Einschätzung der Lehrkräfte zu genügend zeitlichen Ressourcen für Austausch und Koordination an der Schule lediglich jeweils einen Prozentpunkt beträgt. Entsprechend dieses geringen Unterschiedes liefern die Chi-Quadrat-Tests keine signifikanten Ergebnisse. Demzufolge muss die aufgestellte Hypothese verworfen werden.

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.7

Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass Grundschullehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität häufiger an Schulen mit Organisationsstrukturen arbeiten, die Lehrerkooperation begünstigen, als Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität. In die Analyse fließen dichotome Variablen zum Vorhandensein verschiedener Teams an Grundschulen ein.

Tabelle 8-25: Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Organisationsstrukturen an Grundschulen, die die Zusammenarbeit begünstigen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Steuergruppe an der Schule	nein	37 % (59 ¹ /64 ²)	45 % (56/51)	41 % (115/115)
	ja	63 % (99/94)	55 % (69/74)	59 % (168/168)
Gesamt	absolut	100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)
Projekt- und Arbeitsgruppen an der Schule	nein	14 % (20/20)	14 % (16/16)	14 % (36/36)
	ja	86 % (127/127)	86 % (99/99)	86 % (226/226)
Gesamt	absolut	100 % (147/147)	100 % (115/115)	100 % (262/262)
regelmäßiger Austausch durch Jahrgangsteams	nein	8 % (13/16)	13 % (16/13)	10 % (29/29)
	ja	92 % (145/142)	87 % (109/112)	90 % (254/254)
Gesamt	absolut	100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)
regelmäßiger Austausch durch Klassenteams	nein	51 % (81/84)	55 % (69/66)	53 % (150/150)
	ja	49 % (77/74)	45 % (56/59)	47 % (133/133)
Gesamt	absolut	100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)
regelmäßiger Austausch durch Fachteams	nein	32 % (50/53)	36 % (45/42)	34 % (95/95)
	ja	68 % (108/105)	64 % (80/83)	66 % (188/188)
Gesamt	absolut	100 % (158/158)	100 % (125/125)	100 % (283/283)

Anmerkung: ¹beobachtete Häufigkeiten / ²erwartete Häufigkeiten

Tabelle 8-25 zeigt, dass mehr Lehrpersonen des Clusters 1 an Grundschulen mit Steuergruppen arbeiten als Lehrpersonen des Clusters 2. Bezüglich des Vorhandenseins von Projekt- und Arbeitsgruppen an Grundschulen besteht zwischen den Clustern jedoch kein Unterschied. Hinsichtlich eines regelmäßigen Austausches durch Jahrgangsteams an der Schule zeigt sich, dass etwas mehr Lehrpersonen des Clusters 1 an Grundschulen mit diesen Teams arbeiten als Lehrpersonen des Clusters 2. Ebenso zeigt sich ein Unterschied zugunsten des Clusters 1 bezüglich Klassenteams und Fachteams an der Schule. Die Unterschiede zwischen den Clustern sind gering und führen durch die Chi-Quadrat-Tests nicht zu signifikanten Ergebnissen, sodass die aufgestellte Hypothese abgelehnt werden muss.

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.8

Im Rahmen der Hypothese 3.8 wird geprüft, ob Grundschullehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Schulen arbeiten, an denen die Zusammenarbeit durch verschiedene Maßnahmen gefördert wird, als Grundschullehrpersonen des Clusters 2. In die Analyse fließen dichotome Variablen zur Organisation der Zusammenarbeit an Schulen ein, die durch die Grundschullehrpersonen beurteilt wurden.

Tabelle 8-26: Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Maßnahmen zur Förderung von Lehrerkooperation an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

		Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Teamteaching an der Schule	nein	61 % (96 ¹ /101 ²)	68 % (83/78)	64 % (179/179)
	ja	39 % (62/57)	32 % (39/44)	36 % (101/101)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)
Möglichkeiten zur kollegialen Hospitation an der Schule	nein	63 % (100/103)	67 % (82/79)	65 % (182/182)
	ja	37 % (58/55)	33 % (40/43)	35 % (98/98)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)
kollegiale Fallberatungen an der Schule	nein	76 % (120/124)	81 % (99/95)	78 % (219/219)
	ja	24 % (38/34)	19 % (23/27)	22 % (61/61)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)
zusätzliche verbindliche Termine an der Schule	nein	41 % (65/73)	53 % (64/56)	46 % (129/129)
	ja	59 % (93/85)	47 % (58/66)	54 % (151/151)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)
systematisches Konzept zur Einarbeitung neuer Kollegen an der Schule	nein	80 % (127/134)	90 % (110/103)	85 % (237/237)
	ja	20 % (31/24)	10 % (12/19)	15 % (43/43)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)
systematische Förderung der Teamarbeit an der Schule (durch Räume, Zeiten, etc.)	nein	54 % (85/91)	62 % (76/70)	58 % (161/161)
	ja	46 % (73/67)	38 % (46/52)	42 % (119/119)
	Gesamt	absolut 100 % (158/158)	100 % (122/122)	100 % (280/280)

Anmerkung: ¹beobachtete Häufigkeiten / ²erwartete Häufigkeiten

Die Kreuztabelle (vgl. Tabelle 8-26) verdeutlicht, dass sich die Lehrertypen bezüglich der Häufigkeit von Maßnahmen zur Förderung von Lehrerkooperation an Schulen unterscheiden. Die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 arbeiten häufiger an Schulen mit Teamteaching als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Ebenso sind sie häufiger an Schulen mit Möglichkeiten zur kollegialen Hospitation und kollegialen Fallberatung tätig als die Personengruppe des Clusters 2. Im Hinblick auf zusätzliche verbindliche Termine an Schulen zeigt sich, dass Grundschullehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Schulen arbeiten, an denen diese Termine existieren, als Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Der Anteil der Lehrpersonen die angeben, dass an ihrer Schule ein systematisches Konzept zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen, z. B durch Mentoren oder ein Einarbeitungshandbuch, besteht, ist in Cluster 1 höher als in Cluster 2. Ein offensichtlicher Unterschied zwischen den Gruppen lässt sich auch bezüglich der Häufigkeit einer systematischen Förderung der Teamarbeit an Schulen, beispielsweise durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten und Räumen sowie die Durchführung von Teambildung, feststellen: In Cluster 1 wird diese Maßnahme zur Förderung von Lehrerkooperation von 46 % der Grundschullehrpersonen angegeben, in Cluster 2 sind es lediglich 38 %. Die gefundenen Unterschiede zwischen den Lehrertypen sind jedoch nicht in allen Bereichen auf einem Signifikanzniveau von 5 % signifikant: die Berechnung der Chi-Quadrat-Tests führt nur hinsichtlich der Variablen zu zusätzlichen verbindlichen Terminen an der Schule ($\chi^2 = 3.55$; $df = 1$; $n = 280$; $p = .030$) und hinsichtlich der Variablen zu einem systematischen Konzept zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen an der Schule ($\chi^2 = 5.07$; $df = 1$; $n = 280$; $p = .012$) zu

signifikanten Ergebnissen. Entsprechend kann die aufgestellte Hypothese lediglich für diese Aspekte bestätigt werden.

Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.9

Abschließend wird die Fragestellung beantwortet, ob sich die Einstellungstypen bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen unterscheiden. Es wird vermutet, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Grundschulen mit einem offeneren Organisationsklima arbeiten als die Lehrpersonen des Clusters 2. In die Analyse dieser Gruppenunterschiede fließen die fünf Skalen zum Organisationsklima ein, die durch eine Faktorenanalyse gebildet wurden (vgl. Kapitel 7.3). Zusätzlich wird die Gesamtskala zum Organisationsklima hinzugezogen. Die Reliabilität dieser Skalen liegt zwischen $\alpha = .74$ und $\alpha = .96$.

Tabelle 8-27: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung (n = 158/124)	3.94	1.03	3.57	1.22	2.67	240	.004	.33
Transparenz der Schulleitung (n = 158/124)	3.33	1.14	2.84	1.20	3.51	280	.001	.42
organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung (n = 157/122)	4.26	1.02	4.01	1.18	1.91	277	.001	.23
Gemeinschaft der Lehrer (n = 158/124)	4.05	.78	3.93	.81	1.20	280	.115	---
berufliche Verwirklichung (n = 158/124)	3.89	.67	3.72	.84	1.92	280	.028	.23
Gesamtskala Organisationsklima (n = 158/124)	3.89	.72	3.61	.86	2.98	280	.002	.36

Anmerkung: Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Tabelle 8-27 veranschaulicht, dass die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 höhere Werte der Gesamtskala zum Organisationsklima besitzen als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Auch bezüglich der einzelnen Skalen zum Organisationsklima wird ein Gruppenunterschied zugunsten des Clusters 1 deutlich. Die Mittelwertunterschiede hinsichtlich der drei Skalen, die das wahrgenommene Verhalten der Schulleitung umfassen, liegen höher als die Mittelwertunterschiede der Skalen des Organisationsklimas, die das wahrgenommene Verhalten der Lehrkräfte untereinander abbilden. Die gefundenen Gruppenunterschiede sind für die Skalen *Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung*, *Transparenz der Schulleitung*, *organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung*, *berufliche Verwirklichung* und die *Gesamtskala zum Organisationsklima* auf einem Signifikanzniveau von 1 % bzw. 5 % signifikant. Der t-Test für unabhängige Stichproben erzielt für den augenscheinlichen Unterschied der Lehrertypen bezüglich der Skala *Gemeinschaft der Lehrer* kein signifikantes Ergebnis. Die Effekte der gefundenen Unterschiede liegen zwischen Größen, die nach Cohen (1988) als kleine bis mittlere Effektstärken bezeichnet werden. Die aufgestellte Hypothese kann demzufolge für alle Skalen des Organisationsklimas, ausgenommen der Skala zur *Gemeinschaft der Lehrer*, bestätigt werden.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Gruppenunterschieden bezüglich ausgewählter Merkmale schulischer Organisation und bezüglich des Organisationsklimas

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Hypothesen zu Gruppenunterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale schulischer Organisation, die zu einer Überwindung segmentierender Organisationsgestaltung beitragen können, und bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen geprüft. Es zeigt sich, dass sich die Gruppen, bezogen auf schulische Organisationsmerkmale, nicht in der erwarteten Weise unterscheiden. Wenn Unterschiede zwischen den Lehrertypen gefunden wurden, sind diese in den meisten Fällen nicht signifikant. Bezüglich des Organisationsklimas verdeutlichen die Ergebnisse allerdings Gruppenunterschiede zwischen kleiner und mittlerer Effektgröße.

Den Ausgangspunkt für die Unterschiedshypothesen, die in den vorangegangenen Abschnitten überprüft wurden, bildet die Auffassung, dass die schulische Organisation ein möglicher Entstehungshintergrund für wenig gemeinschaftsbezogene Einstellungen und das Autonomie-Paritäts-Muster ist (vgl. Lortie 1972, 1975). Aufgrund einer losen Kopplung der Organisationseinheiten in Schulen (vgl. Weick 1976), einer zellularen Struktur schulischer Organisation (vgl. Lortie 1975) und einer entsprechend geringen Anzahl überlappender Aufgaben kann der Koordinations- und Kooperationsaufwand in Schulen gering gehalten werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese spezifischen Organisationsmerkmale jedoch dazu führen, dass Entwicklungen sich selten auf die ganze Schule beziehen und Lehrpersonen aufgrund ihrer isolierten Arbeit wenig gemeinschaftsbezogene Einstellungen entwickeln (vgl. Kapitel 3).

Die Analysen, die im Rahmen der vorangegangenen Abschnitte angestellt wurden, können diese Schlussfolgerungen, die weitestgehend auf organisationstheoretischen Überlegungen basieren, nicht oder nicht zweifelsfrei bestätigen. Hinsichtlich einer kooperationsfördernden Zeitorganisation an Grundschulen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Clustern feststellen. Aus diesem Ergebnis kann abgeleitet werden, dass eine stärkere Vernetzung von Lehrkräften untereinander durch ein Mehr an verbindlichen Zeitfenstern an Grundschulen offensichtlich nicht mit gemeinschaftsbezogeneren Einstellungen und einer Ablehnung des Autonomie-Paritäts-Musters einhergeht. Bezüglich Organisationsstrukturen an Schulen, die Zusammenarbeit begünstigen, bestehen geringe Unterschiede zwischen den Einstellungstypen, die jedoch nicht signifikant sind. Die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 arbeiten etwas häufiger an Schulen, an denen Steuergruppen, Jahrgangsteams, Klassenteams und Fachteams bestehen, als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. Im Hinblick auf die Existenz von Projekt- und Arbeitsgruppen an den Grundschulen unterscheiden sich die Gruppen jedoch nicht. Des Weiteren wurde betrachtet, ob die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 häufiger an Schulen mit verschiedenen Maßnahmen zur Förderung von Lehrkooperation arbeiten als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2. In Bezug auf alle herangezogenen Variablen zu Maßnahmen der Förderung von Zusammenarbeit an Grundschulen zeigen sich Unterschiede. Signifikante Ergebnisse bestehen allerdings nur hinsichtlich zusätzlicher verbindlicher Termine an der Schule und eines systematischen Konzepts zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen.

Bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen konnten signifikante Gruppenunterschiede zwischen kleinen und mittleren Effektstärken gefunden werden. Grundschullehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität nehmen das Organisationsklima insgesamt offener wahr als Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie

und Parität. Signifikante Mittelwertunterschiede zugunsten des Clusters 1 lassen sich für fast alle Bereiche des Organisationsklimas, ausgenommen der Skala zur Gemeinschaft der Lehrpersonen, feststellen. Die Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung weisen allerdings etwas größere Mittelwertdifferenzen auf als die Skalen zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander. Das durch die Grundschullehrpersonen wahrgenommene Verhalten der Schulleitung scheint demnach in einem höheren Maße mit schulentwicklungsrelevanten Einstellungen einherzugehen. Dies ist erneut ein Hinweis dafür, dass die Schulleitung und ihr Führungshandeln bzw. die Wahrnehmung ihres Führungshandelns durch die Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen zentrale Positionen einnehmen (vgl. Kapitel 2.3).

Aufgrund der dargestellten Befunde zu Unterschieden zwischen Einstellungstypen bezüglich ausgewählter Merkmale schulischer Organisation und bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen lässt sich schlussfolgern, dass nicht zwingend eine vernetzte Organisation mit ausreichend Zeitfenstern für Koordination und Kooperation die Grundlage für einen deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungstyp, der Autonomie und Parität ablehnt, bietet, sondern die Wahrnehmungen der Organisationsbedingungen durch die Lehrpersonen in Form des Organisationsklimas eine größere Bedeutung zu haben scheinen. Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Merkmale schulischer Organisation aufgrund ihrer Heterogenität im Rahmen dieser Untersuchung nicht umfassend beschrieben werden können (vgl. dazu auch Kapitel 8.1).

8.3.3 Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften und Schulentwicklung an Grundschulen

In diesem Teilkapitel werden Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und der durch die Lehrpersonen eingeschätzten Schulentwicklung geprüft. Ausgangspunkt für die aufgestellten Zusammenhangshypothesen bildet die angenommene negative Wirkungsweise des Autonomie-Paritäts-Musters auf Schulentwicklung (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004, S. 199). Es wird vermutet, dass das Autonomie-Paritäts-Muster im direkten Konflikt mit der Weiterentwicklung von Einzelschulen steht und demgemäß hohe Werte des Einstellungsbereiches Autonomie und Parität mit niedrigen Werten der Schulentwicklung an Grundschulen einhergehen (vgl. Hypothese 3.10). Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass zwischen den Einstellungen von Grundschullehrkräften zu den Bereichen Kooperation und gemeinsame Ziele und Einschätzungen der Schulentwicklung an der Schule positive Korrelationen bestehen (vgl. Hypothese 3.11).

Um die aufgestellten Hypothesen prüfen zu können, wird, neben den vier Skalen zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften, die Skala Schulentwicklung an der Schule in die Analyse einbezogen. Da diese Skalen intervallskaliert sind, können Produkt-Moment-Korrelationen berechnet werden. Um die Einstellungsskalen gebündelt betrachten zu können, wird zudem mittel eines t-Tests für unabhängige Stichproben der Unterschied zwischen den durch die Clusteranalyse identifizierten Lehrertypen bezüglich der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule geprüft. Zunächst werden die Ergebnisse zu den dargestellten Hypothesen vorgestellt, die dann im Anschluss zusammengefasst und interpretiert werden.

Ergebnisse zur Hypothese 3.10

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung zur Hypothese 3.10 wird die Frage beantwortet, ob höhere Werte des Einstellungsbereichs Autonomie und Parität mit einer geringer eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule einhergehen. Die in Tabelle 8-28 aufgeführten Ergebnisse verdeutlichen, dass zwischen der Skala *Autonomie und Parität* und der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule ein negativer Zusammenhang mit einer kleinen Effektstärke besteht, der auf einem Signifikanzniveau von 5 % signifikant ist. Der Determinationskoeffizient liegt bei $R^2 = .01$, demnach erklärt die Skala *Autonomie und Parität* insgesamt nur 1 % der Varianz der Skala *Schulentwicklung an der Schule*. Zwischen der Skala *leistungsbezogene Bezahlung* und der Schulentwicklung an der Schule besteht kein signifikanter Zusammenhang. Bezüglich des Einstellungsbereiches Autonomie und Parität kann die aufgestellte Hypothese demzufolge bestätigt werden.

Tabelle 8-28: Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

		Kooperation	gemeinsame Ziele	Autonomie und Parität	leistungsbezogene Bezahlung
Schulentwicklung an der Schule	r	.185**	.197**	-.109*	.039
	p	.001	.000	.030	.254
	n	299	299	299	295

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig). / *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 signifikant (einseitig).

Ergebnisse zur Hypothese 3.11

Anschließend wird geprüft, ob höhere Werte der Einstellungsbereiche Kooperation und gemeinsame Ziele mit einer höheren Einschätzung der Schulentwicklung an der Schule einhergehen. Tabelle 8-28 zeigt, dass zwischen den Skalen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* und der eingeschätzten Schulentwicklung an der Schule positive Zusammenhänge bestehen, die auf einem Signifikanzniveau von 1 % signifikant sind und kleine Effektstärken besitzen. Die aufgestellte Hypothese kann bestätigt werden, entsprechend der kleinen Effektgrößen werden jedoch nur 3 % und 4 % der Varianz der Skala *Schulentwicklung an der Schule* durch die Skalen *Kooperation* und *gemeinsame Zielsetzungen* erklärt.

Um die Bereiche schulentwicklungsrelevanter Einstellungen gebündelt betrachten zu können, wird ergänzend zu den Zusammenhangsanalysen ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet (vgl. Tabelle 8-29).

Tabelle 8-29: T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der eingeschätzten Schulentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung.

	Cluster 1		Cluster 2		Clustervergleich (t-Test für unab. Stichproben)			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d
	Schulentwicklung an der Schule (n = 155/121)	3.38	1.05	3.03	.96	2.88	274	.004

Anmerkung: Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Hierdurch wird deutlich, dass die Lehrpersonen des Clusters 1 die Schulentwicklung an der Schule positiver einschätzen als die Lehrpersonen des Clusters 2. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auf einem Signifikanzniveau von 1 % signifikant und besitzt eine kleine bis mittlere Effektgröße. Dieses Ergebnis entspricht der Vermutung, dass Lehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität die Schulentwicklung an der Schule besser einschätzen als Lehrpersonen, deren Einstellungen eher dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen.

Ergebniszusammenfassung und -interpretation zu Zusammenhängen zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und Schulentwicklung an Grundschulen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und Schulentwicklung an Grundschulen überprüft. Es zeigt sich, dass die aufgestellten Hypothesen für die Skalen *Autonomie und Parität*, *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* bestätigt werden können. Bezüglich der Skala *leistungsbezogene Bezahlung* wurde kein signifikanter Zusammenhang ermittelt. Der t-Test für unabhängige Stichproben verdeutlicht einen signifikanten Gruppenunterschied in erwarteter Richtung.

Das Autonomie-Paritäts-Muster wird von verschiedenen Autoren als Erklärungsansatz für Widerstände in Schulentwicklungsprozessen herangezogen und ihm wird eine innovationshemmende Wirkung zugeschrieben (vgl. z. B. Altrichter/Eder 2004; Altrichter et al. 2011; Heinrich 2007; Kohler 2005). Schulentwicklung sei nur umsetzbar, wenn Lehrpersonen bereit seien, Autonomie zugunsten der Weiterentwicklung der Schule aufzugeben und Aufgaben zu übernehmen, die über den eigenen Unterricht hinausgehen. Zudem werde das Gleichheitsprinzip im Kollegium durch Evaluationen gefährdet, die im Rahmen von Schulentwicklung durchgeführt werden. Erfolgreiche Schulentwicklung stehe somit im Spannungsverhältnis zum Autonomie-Paritäts-Muster und setze die Auflösung dieses Einstellungsmusters zugunsten gemeinschaftsbezogener Einstellungen voraus (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 199).

Auch die wenigen existierenden Forschungsbefunde zum Autonomie-Paritäts-Muster verdeutlichen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster eine einschränkende Wirkung auf Schulentwicklung zu haben scheint (vgl. Altrichter/Eder 2004; Soltau et al. 2012). Diese Annahmen über das Autonomie-Paritäts-Muster lassen sich durch die dargestellten Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen bestätigen, da höhere Werte der Skala *Autonomie und Parität* mit geringeren Werten der Skala *Schulentwicklung an der Schule* einhergehen. Ebenso zeigt der Vergleich der Lehrertypen, dass die Lehrpersonen, die dem Einstellungsbereich Autonomie und Parität tendenziell zustimmen, die Schulentwicklung an ihrer Grundschule negativer einschätzen als die Lehrpersonen, die deutlich gemeinschaftsbezogene Einstellungen besitzen und Autonomie und Parität tendenziell ablehnen.

Bezüglich der Skalen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* und der Skala *Schulentwicklung an der Schule* bestehen Zusammenhänge in entgegengesetzter Richtung. Hohe Werte dieser Skalen gehen demnach mit hohen Werten der Skala *Schulentwicklung an der Schule* einher. Die berichteten Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die vermutete Beziehungen zwischen den Untersuchungsbereichen besteht. Aufgrund der geringen Effektstärken sollten die Ergebnisse jedoch vorsichtig betrachtet werden und im Rahmen fortführender empirischer Studien weiter abgesichert werden.

Teil III:
Abschluss und Diskussion

9 Fazit und Perspektiven

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bilden veränderte Anforderungen, die im Zuge der Einzelschulentwicklung an Grundschullehrkräfte und an die Organisation der Grundschule gestellt werden. Seit einem Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung in den 1990er Jahren wird jeder einzelnen Schule mehr Autonomie zugesprochen, die mit einer Erhöhung ihrer Gestaltungsspielräume einhergeht. Darüber hinaus werden durch übergreifende politisch legitimierte Zielsetzungen (z. B. als Bildungsstandards und Qualitätsrahmen) und ihre Überprüfung durch Verfahren der Evaluation (z. B. durch Lernstandserhebungen und Schulinspektionen) Verbindlichkeiten für jede Schule hergestellt (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010b, S. 35). Angesichts dieser Reform schulischer Steuerung wird von Schulen erwartet, dass sie als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend 1986, 2008b) und als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalín/Rolff 1990) agieren und Verantwortung für ihre Weiterentwicklung und für das Erreichen gesetzter Qualitätsstandards übernehmen.

Damit Entwicklungsprozesse auf der Ebene der jeweiligen Grundschule erfolgreich verlaufen können, werden verschiedene Rahmenbedingungen sowohl aufseiten der schulischen Organisation als auch aufseiten der schulischen Akteure als erforderlich angesehen. Diese betreffen einerseits ein Verständnis der Schule als Organisation – im besten Fall als „lernende Organisation“ (Senge 1990) –, die selbstständig und anpassungsfähig Entwicklungsschritte bewältigen kann und die durch ein gutes Klima im Kollegium und vernetzte Arbeitsstrukturen gekennzeichnet ist (vgl. u. a. Bormann 2002; Rolff 2007b). Andererseits wird davon ausgegangen, dass im Kontext von Schulentwicklung Einstellungen von Lehrpersonen zu ihrem Beruf erforderlich werden, die sich nicht nur auf den eigenen Unterricht beziehen, sondern zudem organisationsbezogenes Handeln beinhalten (vgl. Dalín et al. 1996).

Vor diesem Hintergrund besteht das übergreifende Ziel dieser Arbeit darin, die Kenntnisse über die genannten Rahmenbedingungen für Schulentwicklung aus einer theoretischen und empirischen Perspektive heraus zu erweitern. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde zunächst ein Überblick zum Themenfeld *Schulentwicklung* gegeben und eine theoretische Fundierung zu den Untersuchungsgegenständen dieser Arbeit – *schulische Organisation, Organisationsklima* und *schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften* – vorgenommen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf bestehende empirische Befunde zu den Untersuchungsbereichen verwiesen (vgl. Kapitel 2 bis 5). Im Rahmen des empirischen Forschungsbeitrags wurden die Fragestellungen zu den Untersuchungsbereichen durch die Daten einer Fragebogenerhebung mit den Schulleitungen und Lehrkräften von 50 nordrhein-westfälischen Grundschulen beantwortet (vgl. Kapitel 8). Durch die Beantwortung dieser Fragestellungen wurde beabsichtigt, schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften und schulische Organisationsbedingungen (strukturelle Merkmale der Organisation und klimatische Bedingungen im Kollegium) zu beschreiben, Hypothesen zu der Bedeutung der Untersuchungsbereiche für die Schulentwicklung zu prüfen sowie Hinweise zum schulischen Kontext von Lehrereinstellungen abzuleiten.

Im Folgenden werden die theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde dieser Arbeit entlang der zentralen Untersuchungsbereiche und der jeweiligen Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert (vgl. Kapitel 9.1). Abschließend wird auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse ein Ausblick gegeben, der Ansatzpunkte für die Forschung und die Praxis der Schulentwicklung aufzeigt (vgl. Kapitel 9.2).

9.1 Fazit der theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde der Arbeit

Grundlegend für die vorliegende Arbeit ist ein ganzheitliches Verständnis von Schulentwicklung im Systemzusammenhang (vgl. Kapitel 2.2.4). Dieses Verständnis greift zwei Ansätze auf: die pädagogische Organisationsentwicklung (vgl. Dalin/Rolff 1990; Philipp 1992; Rolff 1993, 1995; Schley 1991), die auf Management- und Beratungsansätzen der Organisationsentwicklung basiert, und die pädagogische Schulentwicklung (vgl. Bastian 1997; Klippert 1997; Klippert 2000; Meyer 1995, 1997), die in Abkehr zur pädagogischen Organisationsentwicklung den Unterricht als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung einer Schule sieht. Schulentwicklung im Systemzusammenhang berücksichtigt demnach im gleichen Maße die Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung einer Schule. Ein weiterer Bestandteil einer systemischen Schulentwicklung ist die Personalentwicklung an Schulen. Dieser ganzheitliche Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass die Weiterentwicklung einer Schule unterschiedliche Ausgangspunkte haben kann, die bedarfsorientiert festgelegt werden können. Zusammenfassend lässt sich definieren, dass ein Verständnis von Schulentwicklung im Systemzusammenhang davon ausgeht, dass die Bereiche Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung „in vielfältigem und interdependentem Zusammenhang mit wechselseitiger Beeinflussung“ (Holtappels 2003, S. 141) stehen.

Neuere Ansätze betonen jedoch auch, dass Schulentwicklung im schulischen Mehrebenensystem stattfindet (vgl. Fend 2008b; Maag Merki 2008), in dem auf Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. Abbildung 3-1) sowie einer intermediären Ebene notwendige Bedingungen formuliert werden und Umsetzungen erfolgen. Jede Ebene besitzt ihren spezifischen Anteil bei der Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen. Fend spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierungsprozessen, die auf der jeweiligen Ebene des Schulsystems stattfinden. Diese beschreiben, wie Absichten der nächst oberen Ebene von der jeweiligen unteren Ebene aufgegriffen und umgesetzt werden (vgl. Fend 2008b, S. 26 ff.). Schulentwicklung findet demnach in einem komplexen Gefüge statt, in dem verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen Ausgangslagen bezüglich ihrer Voraussetzungen und Ziele aufeinandertreffen, um schulische Qualität zu sichern und zu entwickeln. Die Lernfähigkeit der Organisation Schule (vgl. Kapitel 3.3) und ein Handeln im Austausch zwischen externen und internen Gegebenheiten werden bei einem ganzheitlichen Verständnis von Schulentwicklung vorausgesetzt.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Anforderungen von Schulentwicklung an die schulische Organisation und an die zentralen Akteure ihrer Umsetzung wurden in dieser Arbeit strukturelle und klimatische Bedingungen auf der Ebene der schulischen Organisation (Untersuchungsbereiche *schulische Organisation* und *Organisationsklima*) betrachtet. Weiterhin wurden Einstellungen von Grundschullehrkräften in den Blick genommen, die sich auf Bereiche beziehen, von denen angenommen wird, dass sie relevant für Schulentwicklung sind (Untersuchungsbereich *schulentwicklungsrelevante Einstellungen*).

Fazit zum Untersuchungsbereich „schulische Organisation“

Konzepte der Schulentwicklung setzen die Festlegung eines Organisationsverständnisses voraus; denn die jeweilige Sichtweise auf die schulische Organisation bestimmt, welche Schwerpunkte in der Schulentwicklung gesetzt werden und entscheidet darüber, ob Managementkonzepte aus der Wirtschaft und Verwaltung auf Schulen übertragen werden können (vgl. Rolff 2013b, S. 27). Im Rahmen des Kapitels 3 wurde die Frage beantwortet, was das Spezifi-

sche an der schulischen Organisation ist und welche Aspekte demnach berücksichtigt werden sollten, wenn man Arbeits-, Organisations- und Zeitstrukturen von Grundschulen, aber auch schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften im Kontext dieser Organisationsmerkmale betrachtet. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden verschiedene Organisationstheorien als Bezugsrahmen herangezogen (vgl. Kapitel 3.2.1). Diese Betrachtung führte in Anlehnung an Dalin (1999) zu einem weiten Verständnis über die Merkmale schulischer Organisation. Schulen sind demnach Organisationen, die allerdings in Abgrenzung zu Wirtschaftsorganisationen als besondere soziale Organisationen verstanden werden sollten und in einem hohen Maße durch das Miteinander verschiedener Personengruppen geprägt werden (vgl. Rolff 1992, S. 306 ff.). Diese Gruppen verfolgen unterschiedliche und teilweise konkurrierende Interessen, die zu Konflikten in diesem Miteinander führen können.

Als Non-Profit-Organisationen verfolgen Schulen gesellschaftlich relevante Funktionen und sind in der Regel marktunabhängig. Darüber hinaus erfüllen Schulen einen Bildungsauftrag, der über die reine Vermittlung von Inhalten hinausgeht. Bildungs- und Erziehungsprozesse beruhen auf situativen persönlichen Begegnungen, der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und der individuellen Orientierung am Menschen und können somit nicht immer zweckrational verlaufen. Durch Bildungsstandards werden Ziele schulischer Arbeit beschrieben, deren Erreichen im formellen Bereich über die Schülerleistung überprüfbar ist. Informelle Bildungsziele lassen sich jedoch schwer operationalisieren. Ein weiteres spezifisches Merkmal der schulischen Organisation, das insbesondere im Zusammenhang mit Schulentwicklung und Lehrerkooperation diskutiert wird, ist, dass Schulen in der Regel durch eine zellulare Arbeitsstruktur und lose Kopplung zwischen Teilgruppen des Kollegiums und einzelnen Lehrpersonen gekennzeichnet sind (vgl. Lortie 1975; Weick 1976, 1982). Diese Struktur der schulischen Organisation ermöglicht die Autonomie jeder einzelnen Lehrperson und hat den Vorteil, dass sehr flexibel und mit geringen Abstimmungen gehandelt werden kann. Im Zusammenhang mit Einzelschulentwicklung wird diese spezifische Organisationsstruktur von Schulen jedoch als Schwierigkeit für die Übertragung von Neuerungen auf die Ebene der gesamten Organisation gesehen (vgl. z. B. Feldhoff 2011; Fussangel 2008).

Um diese spezifische Struktur schulischer Organisation zu verändern und Schulen dabei zu unterstützen, notwendige Bedingungen für Schulentwicklung zu schaffen, hat das Konzept des Organisationslernens viel Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Kapitel 3.3). Zudem werden im Kontext der Schulentwicklung Strukturen der Arbeitsorganisation vorgeschlagen, die helfen sollen, die einzelnen Organisationseinheiten stärker zu vernetzen. So wurden – erstmals im Rahmen des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses – schulische Steuergruppen etabliert und Teambildungsprozesse und Kooperationen angestoßen. Darüber hinaus können die Zeitstrukturen an Schulen und die Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung bei der Weiterentwicklung von Schulen eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 2.3). Der schulischen Organisationsgestaltung wird demnach für Schulentwicklungsprozesse ein wichtiger Stellenwert zugesprochen.

Auch im Rahmen des empirischen Forschungsbeitrags wurde die Organisationsgestaltung an Grundschulen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wurden die Fragen beantwortet, welche Arbeits-, Organisations- und Zeitstrukturen Grundschulen im Umgang mit Aufgaben der Schulentwicklung ausbilden (vgl. Kapitel 8.1.1 & 8.1.2) und ob die Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung an Grundschulen durch eine kooperationsfördernde Arbeits- und Zeitorganisation mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht (vgl. Kapitel 8.1.3).

Bezüglich der Arbeits- und Zeitorganisation an Grundschulen verdeutlichen die Ergebnisse der Studie, dass es nur an einem sehr geringen Anteil der Grundschulen feste Zeiten für klassenübergreifendes Arbeiten gibt. Ebenso zeigt sich, dass nur an weniger als der Hälfte der Grundschulen fest im Stundenplan verankerte Zeiten für Austausch und Kooperation der Lehrkräfte bestehen. Der Anteil der Lehrkräfte, der diese gegebenen Zeitfenster als ausreichend wahrnimmt, ist deutlich geringer. An dem überwiegenden Anteil der Grundschulen ist der Unterricht klassisch, d. h., durch einen Rhythmus von 45-Minuten-Stunden organisiert. Darüber hinaus wird deutlich, dass verschiedene Organisationsformen und -anlässe, die Lehrerkooperation fördern könnten (z. B. kollegiale Hospitationen und Fallberatungen, Teamteaching und eine systematische Förderung von Teamarbeit), an den Grundschulen der Stichprobe nicht sehr ausgeprägt sind. Bezogen auf die Gestaltung des Ganztags an Grundschulen zeigt sich, dass nur an einer sehr geringen Anzahl der Ganztagschulen eine Rhythmisierung des Schultages durch Lern- und Freizeitphasen besteht. Dieses Ergebnis ist jedoch aufgrund der großen Anzahl offener Ganztagschulen in der Stichprobe nicht verwunderlich, da an dieser Form des Ganztages nicht alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend teilnehmen und daher ein Wechsel von Lern- und Freizeitphasen aus organisatorischen Gründen schwer möglich ist (vgl. Holtappels 2006).

Der Schul- und Ganztagsbereich ist jedoch an den meisten Ganztagsgrundschulen vernetzt. Die Befunde machen allerdings deutlich, dass die Vernetzung häufiger durch einen Austausch der Bereiche und weniger häufig durch eine gemeinsame Gestaltung des Angebotes stattfindet. Dieses Ergebnis entspricht verschiedenen Forschungsbefunden zur Kooperation in und um Schule (vgl. Fussangel 2008; Fussangel et al. 2010; Hanke et al. 2013; Pröbstel 2008; Soltau 2011). Bezüglich der deskriptiven Ergebnisse zu der Arbeit- und Zeitorganisation an Grundschulen lässt sich schlussfolgern, dass an Grundschulen bislang wenig Möglichkeiten und wenige Zeitfenster für intensive Kooperation vorhanden sind und dadurch die Gefahr besteht, dass die schulische Arbeit in lose gekoppelten Einheiten stattfindet und somit eine gemeinsame Entwicklung der Schule erschwert wird.

Hinsichtlich organisationsstruktureller Merkmale für Schulentwicklung zeigt sich allerdings, dass an Grundschulen verschiedene Teams existieren, welche die Koordination von Schulentwicklungsprozessen und die Bewältigung unterschiedlicher Teilaufgaben der Schulentwicklung übernehmen. Insbesondere Jahrgangsteams sowie Projekt- und Arbeitsgruppen bestehen an den meisten Grundschulen. Steuergruppen wurden an über der Hälfte der befragten Grundschulen eingerichtet. Die Häufigkeit von Steuergruppen an den Grundschulen der Stichprobe entspricht annähernd einem Befund der IGLU-Studie aus dem Jahr 2006, wonach 41 % der befragten Grundschulen eine Steuergruppe vorweisen können (vgl. Berkemeyer/Feldhoff 2010, S. 184). Eine mögliche Erklärung dafür, dass die Verbreitung von Steuergruppen nicht so ausgeprägt ist wie die von Projekt- und Arbeitsgruppen, könnte sein, dass Grundschulen kleine Organisationen sind, deren Entwicklung aufgrund der geringen Personenanzahl im Kollegium theoretisch von allen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam koordiniert und gestaltet werden kann und der Bedarf für die Einrichtung einer Steuergruppe daher eventuell nicht gegeben ist.

Für die untersuchte Stichprobe zeigt sich ein Unterschied bezüglich der Verbreitung von Steuergruppen an kleinen und großen Grundschulen, der jedoch nicht signifikant ist. Bezüglich der Gestaltung der Steuergruppenarbeit wird deutlich, dass die Steuergruppen an einem Großteil dieser Schulen heterogen zusammengesetzt sind und die Schulleitung eine zentrale Rolle einnimmt. Knapp die Hälfte der Steuergruppen wird, anders als von Rolff (2007a) emp-

fohlen, durch die Schulleitung geleitet. Die Mehrzahl der etablierten Steuergruppen besitzt klare Entwicklungsziele und behält den Überblick über den Schulentwicklungsprozess. Ebenso wird von einer großen Anzahl der Steuergruppen der Stand der Entwicklung an alle Beteiligten kommuniziert. Eine moderierende Funktion wird jedoch nur von einer geringen Anzahl der Steuergruppen an den befragten Grundschulen erfüllt.

Dieser Befund entspricht einem bestehenden Forschungsergebnis, wonach Steuergruppen die Funktion des Moderierens eher selten erfüllen und häufiger informierende Tätigkeiten ausüben (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2007a, S. 119). Vermutlich kann jedoch gerade die Moderation des Entwicklungsprozesses durch die Steuergruppe dazu beitragen, dass das gesamte Kollegium in die Schulentwicklung eingebunden wird. Im Rahmen dieser Untersuchung muss die Frage offen bleiben, welche Qualität die Arbeit in den verschiedenen Teams besitzt und inwiefern diese Gruppen tatsächlich zur Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung beitragen können.

Als weiterer Aspekt wurden externe Unterstützungsmaßnahmen, durch die die befragten Grundschulen im Schulentwicklungsprozess begleitet wurden, betrachtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein Viertel aller Grundschulen der Stichprobe keine Unterstützung erhalten hat. Die Unterstützung an den übrigen Grundschulen erfolgte weitestgehend im Rahmen von Maßnahmen der Schulverwaltung und Lehrerfortbildungen sowie im Rahmen von Modellprojekten. Nur eine geringe Anzahl der Schulen hat Unterstützung durch einen Schulentwicklungsberater erhalten. Auch Dederling, Goecke und Rauh konnten in einer Studie zeigen, dass intensive Beratungsformen im Sinne einer Schulentwicklungsberatung oder eines Coachings sehr selten stattfinden (vgl. Dederling et al. 2010, S. 15). Als methodischer Kritikpunkt soll an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass sich die Frage zur Unterstützung im Schulentwicklungsprozess nicht auf einen klar begrenzten Zeitraum bezogen hat und somit nicht aufgezeigt werden kann, wie lange die Unterstützungsformen an den Grundschulen zurückliegen.

Aufgrund der angenommenen Bedeutung der Organisationsgestaltung an Schulen für die Schulentwicklung (vgl. insbesondere Kapitel 2 & 3) wurde die Hypothese formuliert, dass die Überwindung einer segmentierenden Organisationsgestaltung an Grundschulen durch eine kooperationsfördernde Arbeits- und Zeitorganisation mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Die erzielten Befunde verdeutlichen jedoch, dass diese Hypothese nicht für alle untersuchten Aspekte der Arbeits-, Organisations- und Zeitstruktur an Grundschulen bestätigt werden kann. So wird deutlich, dass eine veränderte Zeitorganisation an Grundschulen durch feste Zeitfenster für Kooperation nicht mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Lediglich zwischen den durch die Lehrpersonen wahrgenommen zeitlichen Ressourcen für Austausch und Koordination an den Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung ist eine signifikante Korrelation mittleren Effektes festzustellen.

Ebenso können zwischen organisationsstrukturellen Merkmalen an Grundschulen in Form von Steuergruppen, Projekt- und Arbeitsgruppen, Jahrgangs- und Fachteams sowie externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess und der eingeschätzten Schulentwicklung keine Zusammenhänge festgestellt werden. Hinsichtlich konkreter Kooperationsanlässe an Grundschulen (z. B. kollegiale Hospitationen und Fallberatungen, Teamteaching, systematische Förderung von Teamarbeit und zusätzliche verbindliche Termine an Schulen) kann die aufgestellte Hypothese allerdings bestätigt werden: Diese Aspekte einer Organisation der Zusam-

menarbeit an Grundschulen gehen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einher.

Die Befunde, dass strukturelle Merkmale der Zeit- und Arbeitsorganisation in keinem Zusammenhang mit der eingeschätzten Schulentwicklung stehen, sind erstaunlich, da diesen Rahmenbedingungen insgesamt eine wichtige Funktion für gelingende Schulentwicklung zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 2.3). Insbesondere bezogen auf Steuergruppenarbeit an Schulen, besteht ein Konsens – der allerdings nur vereinzelt empirisch belegt werden kann –, dass Steuergruppen eine wichtige Rolle innerhalb von Schulentwicklungsprozessen einnehmen (vgl. Holtappels et al. 2008, S. 293 ff.).

Eine Studie von Berkemeyer und Holtappels (2007a) zu den Wirkungen und Arbeitsweisen von Steuergruppen im Projekt *Qualitätsentwicklung in Netzwerken* erbringt Befunde, die zur weiteren Erklärung der Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgenommenen Analysen beitragen können: Die Ergebnisse ihrer Studie verdeutlichen, dass nicht allein Rahmenbedingungen der schulinternen Steuerung bedeutungsvoll für Schulentwicklungseffekte sind, sondern dass die Organisationskultur, darunter auch die Akzeptanz der Steuergruppe im Kollegium, einen signifikanten Einfluss nimmt. Die Autoren interpretieren diese Ergebnisse wie folgt: „Es deutet sich [...] an, dass sich schulinterne Steuerung vermutlich keineswegs allein als wirksam für die Qualitätsverbesserung erweist, sondern dass die etablierte Organisationskultur entscheidenden Einfluss auf die Schulentwicklungseffekte hat“ (Berkemeyer/Holtappels 2007a, S. 135). Dieser Befund verweist ebenso wie die Ergebnisse, die im Rahmen dieser Arbeit erzielt wurden, darauf, dass nicht die Organisationsstruktur oder das einzelne Angebot an Grundschulen, sondern die konkrete Umsetzung und die Wahrnehmung dieser Umsetzung durch die Lehrpersonen Bedeutung für Schulentwicklung zu haben scheinen.

Fazit zum Untersuchungsbereich „Organisationsklima“

Ein weiterer Bereich, der im Rahmen dieser Arbeit betrachtet wird, ist das Organisationsklima. Diesem Merkmal schulischer Organisation wird eine hohe Bedeutung für die Zufriedenheit und Motivation von Lehrkräften und für die Qualität an Schulen zugesprochen (vgl. Kapitel 4). Ansätze zur Schul- und Unterrichtsqualität ordnen dementsprechend das Merkmal *Schulklima* der Prozessqualität einer Schule zu (vgl. u. a. Fend 1977, 1998; Helmke 2009; Holtappels 2009; Kiper 2007). Internationale Forschungsbefunde verdeutlichen zudem, dass das Organisationsklima in einem positiven Zusammenhang mit der Veränderungs- und Innovationsbereitschaft von Lehrkräften steht (vgl. z. B. Thomas 1976).

Da in der Theoriebildung zum sozialen Klima an Schulen und zum Organisationsklima unterschiedliche Zugänge und Schwerpunktsetzungen vorliegen, wurde im Rahmen des Kapitels 4 eine Verortung des Untersuchungsgegenstands vorgenommen. Es wurde gezeigt, dass das Organisationsklima Bestandteil des sozialen Klimas an Schulen ist und es sich – trotz inhaltlicher Schnittmengen der verschiedenen Zugänge – von Konzepten des Schul-, Klassen- und Unterrichtsklimas abgrenzen lässt. Das Organisationsklima beschreibt einen begrenzten Bereich des schulischen Klimas. Es resultiert ausschließlich aus den Wahrnehmungen von Lehrkräften zu sozialen Aspekten im Kollegium, die sowohl von der Schulleitung als auch von den Kolleginnen und Kollegen ausgehen, und wird als eine „relativ überdauernde Qualität der internen Arbeitswelt“ (Bessoth 1989, S. 9) beschrieben.

Die theoretische Konzeption zum Klima im Kollegium orientiert sich am Diskurs der Organisationspsychologie zum Organisationsklima (vgl. Kapitel 4.2). Demzufolge bestehen unterschiedliche Ansätze, die verschiedene Aspekte berücksichtigen und das Organisationsklima entweder auf der Ebene der einzelnen Organisation (als aggregiertes Organisationsklima) oder auf der Ebene der einzelnen Lehrperson (als psychologisches Organisationsklima) betrachten (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3). Da Klimawahrnehmungen von Lehrpersonen im Rahmen des empirischen Forschungsbeitrags ausschließlich auf der Individualebene analysiert werden, können für diese Arbeit die theoretischen Überlegungen zum psychologischen Klima als grundlegend angesehen werden (vgl. dazu Kapitel 4.2.2). Zur Erfassung des Organisationsklimas an Schulen liegen verschiedene Instrumente vor (vgl. Kapitel 4.3), die den Orientierungsrahmen für die Entwicklung des Fragebogens der empirischen Erhebung boten. Im deutschsprachigen Raum wurden bislang überwiegend umfassende Klimakonzepte wie das Schulklima untersucht (vgl. Kapitel 4.4). Daher ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, Hinweise zu den Ausprägungen des Organisationsklimas an Grundschulen, zum möglichen Entstehungshintergrund des Organisationsklimas sowie zu seiner Bedeutung für die Schulentwicklung zu erhalten.

Entsprechend wurden im Rahmen des empirischen Forschungsbeitrags die Fragen beantwortet, wie das Organisationsklima an Grundschulen von Lehrpersonen empfunden wird (vgl. Kapitel 8.2.1) und ob es im Zusammenhang mit ausgewählten Merkmalen der Schulleitung und des Kollegiums steht (vgl. Kapitel 8.2.2). Zudem wurde der Frage nachgegangen, ob ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht (vgl. Kapitel 8.2.3).

Es zeigt sich, dass das Organisationsklima an Grundschulen von dem überwiegenden Teil der befragten Lehrpersonen positiv bewertet wird. Weitestgehend zustimmende Werte können sowohl bezüglich der Aspekte zum wahrgenommenen Schulleitungsverhalten als auch bezüglich der Aspekte zum wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte untereinander festgestellt werden. So wird deutlich, dass die meisten Lehrpersonen ein anerkennendes und unterstützendes Verhalten der Schulleitung und eine organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung konstatieren. Lediglich die Wahrnehmungen der Lehrpersonen bezüglich eines transparenten Verhaltens der Schulleitung weisen etwas niedrigere Werte als die übrigen Bereiche des Organisationsklimas auf. Darüber hinaus äußert die Mehrheit der Grundschullehrkräfte, dass eine gute Gemeinschaft und ein guter Zusammenhalt im Kollegium herrschen und dass jede Lehrkraft sich in dieser Gemeinschaft beruflich verwirklichen kann.

Hinweise dazu, dass das Organisationsklima sich eventuell natürlicherweise rechtschief verteilt, gibt eine Studie von Janke (2006), durch die entsprechende Bewertungen des Klimas in Lehrerkollegien an Hamburger Grundschulen deutlich werden. Aufgrund der genannten Wichtigkeit des Organisationsklimas für schulische Qualität ist das dargestellte Ergebnis sehr positiv zu bewerten. Da für eine Verallgemeinerung dieses Resultats allerdings zu wenig vergleichbare Ergebnisse zum Organisationsklima an deutschen Schulen herangezogen werden können, sollte der erzielte Befund zum Organisationsklima durch weitere Studien abgesichert werden. Dies sollte auch aufgrund möglicher methodischer Einschränkungen (soziale Erwünschtheit und Positivauswahl der Stichprobe) geschehen, die gegebenenfalls die Ergebnisse dieser Studie beeinflusst haben (vgl. dazu Kapitel 8.2.1).

Bezüglich eines möglichen Entstehungshintergrundes des Organisationsklimas an Grundschulen lässt sich aus den Ergebnissen der Korrelationsanalysen ableiten, dass mehr Berufserfahrung der Schulleitung nicht mit einem offeneren Organisationsklima einhergeht. Das

Sicherheitsempfinden der Schulleitung hinsichtlich innerschulischer Handlungsbereiche korreliert jedoch in einigen Bereichen positiv mit dem Organisationsklima. Insbesondere die Sicherheit der Schulleitung bei der Einbindung aller in Schule arbeitenden Personen in Arbeitsprozesse, bei der Förderung des Teamgeistes und bei der Teambildung und Teamentwicklung geht mit höheren Werten aller Inhaltsbereiche des Organisationsklimas einher. Hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsaktivität der Schulleitung zeigen die Analysen, dass die Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung und Moderation mit einigen Skalen des Organisationsklimas positiv korreliert. Durch die Analysen wurden Befunde internationaler Studien zum Organisationsklima aufgegriffen, die zeigen, dass ein offeneres Organisationsklima mit mehr Kompetenz, einer ausgeprägteren Führungspersönlichkeit und einer größeren Selbstsicherheit der Schulleitung einhergeht (vgl. Anderson 1982; Hoy/Miskel 2005; Thomas 1976). Die in dieser Arbeit erzielten Ergebnisse zum Zusammenhang ausgewählter Merkmale der Schulleitung und des Organisationsklimas an Grundschulen weisen zum Teil in Richtung dieser Befunde. Hinsichtlich ausgewählter kollegiumsbezogener Merkmale wird deutlich, dass das Organisationsklima in den meisten inhaltlichen Bereichen umso offener ist, je kleiner das Kollegium der Schule ist. Dieser Befund entspricht vorliegenden Ergebnissen aus dem englischsprachigen Raum (vgl. z. B. Anderson 1982).

Zusammenfassend betrachtet erlauben die in dieser Arbeit erzielten empirischen Resultate zum möglichen Entstehungshintergrund des Organisationsklimas an Grundschulen wegen ihrer kleinen Effektgrößen keine zuverlässigen Aussagen. Es können jedoch erste Hinweise dafür gewonnen werden, dass das Sicherheitsempfinden und die Kompetenz der Schulleitung sowie die Größe des Kollegiums in einer Wechselbeziehung mit dem Organisationsklima an Grundschulen stehen.

Deutliche Zusammenhänge zeigen sich jedoch zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung: Zwischen allen inhaltlichen Bereichen des Organisationsklimas und der eingeschätzten Schulentwicklung können signifikante positive Korrelationen mit mittelgroßen bis großen Effektstärken festgestellt werden. Aus den Befunden lässt sich schlussfolgern, dass das Organisationsklima an Grundschulen für Schulentwicklung von Bedeutung zu sein scheint. Insbesondere die inhaltlichen Bereiche zum wahrgenommenen Verhalten der Schulleitung korrelieren hoch mit der eingeschätzten Schulentwicklung. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die wahrgenommene Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung, das wahrgenommene transparente Verhalten der Schulleitung und die wahrgenommene organisierte Schulgestaltung durch die Schulleitung einen besonderen Stellenwert für Schulentwicklung haben. Diese Ergebnisse entsprechen verschiedenen Befunden der Schulleitungsforschung, die der Leitung einer Schule eine Schlüsselfunktion für Schulentwicklung zuschreiben (vgl. Bensen 2010, S. 284-285). Das Organisationsklima scheint demnach ein wichtiges Merkmal der Qualität einer Schule zu sein und bietet die Möglichkeit, über quantitative Verfahren Wahrnehmungen von Lehrpersonen zu erfassen und in Beziehung zu weiteren schulischen Merkmalen zu setzen.

Fazit zum Untersuchungsbereich „schulentwicklungsrelevante Einstellungen“

Verschiedene Autoren formulieren die Hypothese, dass Einstellungen von Lehrkräften, die sich ausschließlich auf den eigenen Unterricht bezögen, Ausdruck einer zellularen Arbeitsorganisation an Schulen seien und eine organisationsumfassende Schulentwicklung behindern würden (vgl. u. a. Altrichter/Eder 2004; Dalin et al. 1996; Schratz 2009). Um Schulen ganzheitlich zu

entwickeln, wird dementsprechend eine Veränderung von Lehrereinstellungen von „Ich und meine Klasse“ bzw. „Ich und mein Unterricht“ zu „Wir und unsere Schule“ als notwendig angesehen (vgl. Dalin et al. 1996, S. 176; Schratz 2009, S. 567 ff.). In der vorliegenden Arbeit werden diese Einstellungen als schulentwicklungsrelevante Einstellungen definiert (vgl. Kapitel 5). Hierfür wird der Einstellungsbegriff aus der Sozialpsychologie zugrunde gelegt, wonach eine Einstellung als das Produkt aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Prozessen verstanden wird und zu Reaktionen bezüglich dieser Komponenten führen kann (vgl. Bohner 2002, S. 268). Auf der Grundlage dieser Definition kann demnach davon ausgegangen werden, dass Einstellungen handlungsleitenden und meinungsbildenden Charakter besitzen. Eine Einstellung wird durch die Zuneigung bzw. Abneigung eines Individuums zu einem Objekt ausgedrückt.

Einstellungsobjekte schulentwicklungsrelevanter Einstellungen sind die Bereiche *Lehrerkooperation* und *gemeinsame Ziele im Kollegium* sowie *Lehrerautonomie* und *Parität im Kollegium*, denen aus einer theoretischen sowie empirischen Perspektive Bedeutung für Schulentwicklung zugeschrieben wird. Lehrerkooperation ist nach Spieß gekennzeichnet durch den Bezug auf andere und auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. Zudem ist sie intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Auch beim kooperativen Handeln sollte die Autonomie des Einzelnen zu einem gewissen Grad gewährleistet sein und die Norm der Reziprozität eingehalten werden (vgl. Spieß 2004, S. 199). Zur Systematisierung von Lehrerkooperation wurden verschiedene empirisch bzw. theoretisch basierende Klassifizierungen vorgeschlagen (vgl. Kapitel 5.2.1). Für diese Arbeit erweist sich die Gruppierung nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) als relevant, welche die Unterscheidung der Kooperationsformen *Austausch* (zur wechselseitigen Information), *Arbeitsteilung* (zur Effizienzsteigerung) und *Konstruktion* (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung) vorschlagen. Eine anspruchsvolle Zusammenarbeit im Kollegium und gemeinsame Zielsetzungen bilden die Grundvoraussetzung für Schulentwicklungsprozesse, die systematisch verlaufen und sich auf die gesamte Schule beziehen (vgl. Kapitel 5.2.1).

Die Einstellungsbereiche *Lehrerautonomie* und *Parität im Kollegium* basieren auf den Überlegungen zum Autonomie-Paritäts-Muster, die ursprünglich auf Lortie (1972) zurückgehen. Nach Altrichter und Eder beschreibt das Autonomie-Paritäts-Muster eine in traditionellen Schulkulturen verbreitete Vorstellung, dass der Unterricht ausschließlich in die Verantwortung der jeweiligen Lehrperson falle und keine andere Person sich darin einmischen dürfe. Hiermit verbunden ist das Gleichheitsprinzip, das annimmt, dass alle Lehrpersonen in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien (vgl. Altrichter/Eder 2004, S. 195). Dieses Einstellungsmuster wurde von verschiedenen Autoren als Erklärungsansatz für Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Aufgaben der Schulentwicklung herangezogen, da für eine ganzheitliche Schulentwicklung intensive Kooperation erforderlich ist, die die Autonomie jeder einzelnen Lehrperson einschränkt, und Evaluationen den Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen bilden, die Ungleichheiten sichtbar machen und somit das Gleichheitsprinzip im Kollegium gefährden (vgl. Kapitel 5.2.2).

Da bislang nur vereinzelte Befunde zu Lehrereinstellungen zu den Bereichen *Lehrerkooperation* und *gemeinsame Ziele im Kollegium* sowie *Lehrerautonomie* und *Parität im Kollegium* vorliegen (vgl. Altrichter/Eder 2004; Eder et al. 2011; Esslinger 2002a; Soltau 2007; Soltau et al. 2012; Soltau/Mienert 2009) und diese sich nicht explizit auf die Schulform Grundschule beziehen, wurden im Rahmen des empirischen Forschungsbeitrags schulentwicklungsrelevante

Einstellungen von Grundschullehrkräften in den Blick genommen. Handlungsleitend für die angestellten Analysen waren einerseits die Fragen, welche Einstellungen Grundschullehrkräfte zu den obengenannten Bereichen besitzen und welche Lehrertypen mit spezifischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen sich identifizieren lassen (vgl. Kapitel 8.3.1). Andererseits wurde auf der Grundlage der gefundenen Lehrertypen geprüft, ob sich diese hinsichtlich ihrer Kooperationspraxis, ihrer Teilnahme an Schulentwicklung und ihrer Meinungen zur Schulentwicklung sowie hinsichtlich organisationsbezogener Merkmale unterscheiden (vgl. Kapitel 8.3.2). Des Weiteren wurde die Frage beantwortet, ob gemeinschaftsbezogene Einstellungen von Grundschullehrkräften mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergehen (vgl. Kapitel 8.3.3).

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen, dass ein Großteil der befragten Grundschullehrkräfte zustimmende Einstellungen zu den Bereichen *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* besitzt. Die Einstellungen der Lehrkräfte zu dem Bereich *Autonomie und Parität* und zu dem Bereich *leistungsbezogene Bezahlung*, der inhaltlich dem Autonomie-Paritäts-Muster zugeordnet werden kann, fallen deutlich heterogener aus: Zu diesen Bereichen liegen sowohl zustimmende als auch ablehnende Einstellungen vor.

Die beschriebene Verteilung der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen in der befragten Stichprobe spiegelt sich auch in den gefundenen Lehrertypen wider: Durch eine Clusteranalyse konnten zwei statistisch homogene und inhaltlich interpretierbare Lehrertypen identifiziert werden, deren Einstellungen zum einen als deutlich gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität (Cluster 1/n = 158) und zum anderen als gemeinschaftsbezogen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität (Cluster 2/n = 125) bezeichnet werden können. Aufgrund der hohen Ausprägungen der gemeinschaftsbezogenen Einstellungsbereiche (*Kooperation* und *gemeinsame Ziele*) wurden keine stark kontrastierenden Lehrertypen gefunden, die sich im theoretischen Sinne von „Ich und mein Unterricht“ und „Wir und unsere Schule“ (vgl. Kapitel 5) beschreiben lassen würden. In der vorliegenden Untersuchung konnte das Autonomie-Paritäts-Muster in Reinform somit nicht rekonstruiert werden. Studien, die die Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Musters bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Österreich und Hamburger allgemeinbildenden Schulen untersuchten, konnten dieses Einstellungsmuster jedoch bei rund einem Drittel bzw. einem Viertel der Lehrkräfte nachweisen (vgl. Altrichter/Eder 2004; Soltau et al. 2012). Möglicherweise sind die Einstellungsausprägungen der Lehrkräfte der Stichprobe demnach auf die Schulform Grundschule zurückzuführen, die, wie verschiedene Arbeiten zeigen, als innovativer und kooperativer gilt (vgl. z. B. Baumert et al. 2001, S. 446; Gebauer/Kanders 2009, S. 85-86; Helmke/Jäger 2002, S. 163; Kanders/Rösner 2006, S. 32). Als abschließendes positives Fazit der dargestellten Befunde zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen an Grundschulen lässt sich formulieren, dass in den zustimmenden Einstellungen von Grundschullehrkräften zur Kooperation und zu gemeinsamen Zielsetzungen im Kollegium ein Potenzial für die Schulentwicklung liegt.

Um empirische Hinweise zu der Bedeutung von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen zu erhalten, wurden Unterschiede zwischen den gefundenen Lehrertypen betrachtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Grundschullehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität häufiger kooperieren, häufiger Mitglied einer Steuergruppe sind, sich mehr an Schulentwicklung beteiligen, sich stärker für Schulentwicklung interessieren sowie diese positiver bewerten als Grundschullehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Auto-

nomie und Parität. Mit diesen Befunden wird die Annahme unterstützt, dass Einstellungen im Zusammenhang mit dem Handeln und der Meinungsbildung einer Person stehen. Zudem weisen die Ergebnisse in die Richtung bestehender Forschungsbefunde zum Autonomie-Paritäts-Muster, die zeigen, dass Lehrpersonen, deren Einstellungen dem Autonomie-Paritäts-Muster entsprechen, sich weniger an Schulentwicklung beteiligen und negativere Einstellungen zur Schulentwicklung besitzen (vgl. Altrichter/Eder 2004; Soltau et al. 2012).

Des Weiteren wurde durch die vorgenommenen Analysen die Frage beantwortet, ob gemeinschaftsbezogenere Einstellungen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung an Grundschulen einhergehen. Diese Fragestellung kann bejaht werden: Lehrpersonen mit deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Ablehnung von Autonomie und Parität schätzen die Schulentwicklung an der Schule positiver ein als Lehrpersonen mit gemeinschaftsbezogenen Einstellungen bei tendenzieller Zustimmung zu Autonomie und Parität. Die angenommene Relevanz der Einstellungsbereiche *Kooperation* und *gemeinsame Ziele* sowie *Autonomie* und *Parität* für die Schulentwicklung kann folglich durch die erzielten Befunde bestätigt werden. Aufgrund der teilweise geringen Effektstärken, die möglicherweise auch dadurch erklärt werden können, dass in der vorliegenden Studie keine stark kontrastierenden Einstellungstypen verglichen werden konnten, sollte diese Schlussfolgerung durch weitere Analysen abgesichert werden.

Erste Aussagen zum Entstehungshintergrund schulentwicklungsrelevanter Einstellungen können durch die vorgenommenen Unterschiedsanalysen hinsichtlich organisationsbezogener Merkmale getroffen werden. Es wird deutlich, dass schulische Organisationsstrukturen nicht in der Weise mit der Gruppenzugehörigkeit der Lehrkräfte einhergehen, die aufgrund organisationstheoretischer Annahmen zur schulischen Organisation erwartet wurde (vgl. Lortie 1972; Weick 1976). Signifikante Gruppenunterschiede in angenommener Richtung können lediglich bezüglich zusätzlicher verbindlicher Termine an den Grundschulen und eines systematischen Konzeptes zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen festgestellt werden. Hinsichtlich weiterer Merkmale der Zeit- und Arbeitsorganisation (feste Zeitfenster und genügend zeitliche Ressourcen für Kooperation, Teambildung und Kooperationsmöglichkeiten an Grundschulen) zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Es wird allerdings deutlich, dass die Grundschullehrpersonen des Clusters 1 das Organisationsklima an Grundschulen insgesamt offener wahrnehmen als die Grundschullehrpersonen des Clusters 2.

Auf der Grundlage der Ergebnisse zu Gruppenunterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale der Organisation und des Organisationsklimas kann geschlussfolgert werden, dass die Wahrnehmungen der Organisationsbedingungen durch die Lehrkräfte in Form des Organisationsklimas in einem größeren Zusammenhang mit dem Vorliegen eines deutlich gemeinschaftsbezogenen Einstellungstyps, der Autonomie und Parität tendenziell ablehnt, zu stehen scheinen als eine kooperationsfördernde Organisationsstruktur. Da die erzielten Effekte der Gruppenunterschiede jedoch im kleinen bis mittleren Bereich liegen, lässt sich vermuten, dass weitere Faktoren wie möglicherweise persönliche Merkmale der Lehrkräfte Entstehungshintergrund für schulentwicklungsrelevante Einstellungen sind.

9.2 Perspektiven – Ansatzpunkte für Forschung und Praxis

Aus den dargestellten Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich Ansatzpunkte für eine Beschäftigung mit dem Themenfeld *Schulentwicklung* und für zukünftige Forschungsarbeiten zu den Untersuchungsbereichen *schulische Organisation*, *Organisationsklima* und *schulentwicklungsrelevante Einstellungen* sowie für die Praxis der Schulentwicklung an Grundschulen ableiten.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Schulentwicklung* wurde deutlich, dass bislang kein einheitliches theoretisches Verständnis von Schulentwicklung vorliegt und Konzepte parallel bestehen, die verschiedene Schwerpunktsetzungen vornehmen und unterschiedliche Bezugstheorien miteinbeziehen. Für diese Arbeit wurde aus den bestehenden Definitionen und Konzepten ein ganzheitliches Verständnis der Schulentwicklung abgeleitet, das jedoch in seiner Komplexität nicht genügend empirisch abgesichert ist und somit noch nicht dem Anspruch einer Theorie genügen kann. Die Frage, ob dieses Verständnis von Schulentwicklung die Realität der Entwicklung von Schulen hinreichend abbildet, bleibt daher bislang unbeantwortet. Die Aufstellung und Absicherung einer umfassenden Theorie der Schulentwicklung, die relevante Strukturen, Prozesse und Wirkungen der Schulentwicklung vollständig abbildet und auch die spezifischen Merkmale der schulischen Organisation hinreichend berücksichtigt, steht demnach noch aus.

Um dieses Theoriedefizit auszugleichen, sind Studien im Bereich der Schulentwicklungsforschung notwendig, die sich der Herausforderung stellen, komplexe Prozesse auf und zwischen den Ebenen des Bildungssystems zu betrachten. Hieraus ergibt sich eine Pluralität der Forschungsfragen, bei denen verschiedene Akteure und Interaktionen im Fokus stehen können. Darüber hinaus sind unterschiedliche forschungsmethodische Zugriffsweisen auf Fragen der Schulentwicklung denkbar. So werden in Studien, die an der Beschreibung der Schulkultur interessiert sind, eher qualitative Verfahren gewählt, um die unter der offiziellen Wahrnehmung liegende „subrationale Ebene“ abzubilden. Studien, die ihren Schwerpunkt auf die Effektivität von Schulentwicklung legen, werden sich hingegen an einem quantitativen Forschungsparadigma orientieren und beispielsweise Schulleistungen über Tests messen.

Aufgrund der Komplexität des Themenfeldes *Schulentwicklung* und der beschriebenen Vielfalt der möglichen Schwerpunktsetzungen sowie der forschungsmethodischen Herangehensweisen kann die empirische Betrachtung von Schulentwicklung in ihrem ganzen Umfang unmöglich in einzelnen Projekten realisiert werden. Die vorliegende Arbeit beantwortet dementsprechend nur einen kleinen Ausschnitt an möglichen offenen Forschungsfragen, die sich auf der Ebene der schulischen Organisation ansiedeln und mögliche relevante Rahmenbedingungen für Schulentwicklung in den Blick nehmen. Fragen zum Verlauf von Entwicklungsprozessen und ihrer Wirkung standen nicht im Interesse dieser Arbeit. Diese Fragen zu beantworten, sollte zukünftige Aufgabe der Schulentwicklungsforschung sein, denn vertiefte Analysen zur Beschreibung von Schulentwicklungsprozessen und zu den Gründen für einen erfolgreichen Verlauf oder für eine Stagnation könnten einen Beitrag zu einer besseren Unterstützung von Schulen leisten. Studien, die diesem Forschungsbedarf nachgehen, sollten längsschnittlich angelegt sein, um Veränderungen über die Zeit und ihre Wirkungen hinreichend beschreiben zu können.

Die Ergebnisse dieses Forschungsbeitrags lassen verschiedene Schlüsse für die Gestaltung von Schulentwicklung zu: So lässt sich aus den dargestellten Ergebnissen zu der Arbeits- und Zeitstruktur an Grundschulen ein Handlungsbedarf für schulische Organisationsentwicklung

ableiten; denn sie verdeutlichen, dass an Grundschulen eine segmentierende Organisationsgestaltung mit weitestgehend lose gekoppelten Einheiten vorliegt. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurde (vgl. Kapitel 3), kann diese Organisationsgestaltung Weiterentwicklungen, die sich auf die gesamte Schule beziehen, erschweren oder sogar verhindern. Zeitliche Ressourcen für Austausch und Koordination an der Grundschule werden nur von einer geringen Anzahl der befragten Lehrpersonen als ausreichend wahrgenommen. Zudem sind konkrete Kooperationsanlässe an den meisten Grundschulen der Stichprobe nicht gegeben. Intensive Lehrerkooperation und gemeinsame Zielsetzung und Zielverfolgung werden jedoch als notwendige Bedingung für ganzheitliche Schulentwicklungsprozesse angesehen. Hierfür sprechen auch die Befunde der vorliegenden Studie, die zeigen, dass das Vorhandensein dieser Rahmenbedingungen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht.

Organisationsstrukturelle Merkmale wie das Vorliegen verschiedener Teams (z. B. Projekt- und Arbeitsgruppen sowie Steuergruppen) stehen dagegen in keinem Zusammenhang mit der Einschätzung der Schulentwicklung. Es deutet sich demnach an, dass nicht das Vorhandensein derartiger struktureller Merkmale für Lehrerkooperation an Schulen, sondern die konkrete Umsetzung dieser Angebote einen Einfluss auf Schulentwicklung zu haben scheint. Organisationsentwicklung an Grundschulen sollte daher an der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Kooperationsangebote und -zeiten ansetzen, damit diese für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen gewinnbringend sein können.

Stabile und etablierte Organisationsstrukturen sind jedoch schwer zu verändern. Um diese Veränderungen in der Organisationsstruktur an Grundschulen zu ermöglichen, erscheint es insgesamt notwendig zu sein, dass neben dem Unterricht mehr Zeitfenster bestehen, die einen Austausch und eine Zusammenarbeit ermöglichen. Diese Veränderungen könnten erreicht werden, wenn Lehrpersonen einen festen Arbeitsplatz für die Vorbereitung und Weiterentwicklung ihres Unterrichts in der Schule hätten. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll zu sein, dass die Bewältigung von Aufgaben der gemeinsam getragenen Schulentwicklung Bestandteil der regulären Arbeitszeit von Lehrkräften ist und das Engagement der Lehrpersonen in diesem Bereich dann auch entsprechend honoriert wird.

Da die Etablierung fester Kooperationsanlässe auch die Gefahr eines „Drucks zur Kooperation“ (Halbheer/Kunz 2009, S. 77) in sich birgt, ist es von Bedeutung, dass Veränderungen der Organisationsstruktur im Einvernehmen mit dem gesamten Kollegium geschehen und an der Entwicklung einer Kooperationskultur angesetzt wird. Um diese Veränderungen in der schulischen Organisation vornehmen zu können, sind Kompetenzen im Bereich der Organisationsentwicklung und des Change Managements erforderlich. Bisher ist die Frage ungeklärt, ob Schulleitungen sich für diese umfangreichen Aufgaben qualifiziert genug fühlen und diese alleine bewältigen können. Die Inanspruchnahme von externen Unterstützungsangeboten könnte Schulleitungen bei diesen Aufgaben entlasten und Veränderungen auf der Organisationsnebene ermöglichen. Forschungsbefunde, so auch die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsbeitrags, verdeutlichen allerdings, dass intensive Unterstützungsformen im Sinne einer Schulentwicklungsberatung und eines Coachings an Grundschulen sehr selten stattfinden. Die Fragen, warum Grundschulen bislang wenig Unterstützung im Schulentwicklungsprozess erhalten, inwiefern Grundschulen Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und ob bestehende Angebote ausreichend bekannt sind, können jedoch durch die vorliegende Unter-

suchung nicht beantwortet werden und bilden demnach weitere Ansatzpunkte für zukünftige Studien.

Der empirische Forschungsbeitrag zur schulischen Organisation macht an verschiedenen Stellen deutlich, dass die schulische Organisation aufgrund ihrer spezifischen Merkmale einer besonderen sozialen Organisation (vgl. Rolff 1992) nicht hinreichend durch den eingesetzten Fragebogen beschrieben werden konnte. So muss beispielsweise die Frage, welche Qualität die vorhandenen organisationsstrukturellen Angebote an Grundschulen haben und inwiefern einzelne Angebote zu einer ganzheitlichen Weiterentwicklung der Schule beitragen, im Rahmen dieser Studie offenbleiben. Weitere Studien zur schulischen Organisation stehen daher vor der Herausforderung, nicht nur das Vorhandensein struktureller Aspekte der schulischen Organisation zu erfassen, sondern auch ihre Umsetzungen detaillierter zu betrachten und verborgene Grundorientierungen und Werthaltungen des sozialen Miteinanders wie beispielsweise die Kultur einer Schule stärker zu berücksichtigen.

Hinweise dazu, dass Wahrnehmungen von Lehrkräften zu sozialen Aspekten im Kollegium von Bedeutung für Schulentwicklung an Grundschulen sind, werden in dieser Arbeit durch die Analysen zum Organisationsklima gegeben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein offeneres Organisationsklima an Grundschulen mit einer besseren Einschätzung der Schulentwicklung einhergeht. Aufgrund der großen Effekte der berichteten Zusammenhangsanalysen im Bereich des Organisationsklimas wären Studien gewinnbringend, deren Analysen kausale Schlüsse zulassen und somit konkretere Aussagen zu der Bedeutung des Organisationsklimas für Schulentwicklung ermöglichen. Darüber hinaus könnte eine Aufgabe zukünftiger Studien darin liegen zu überprüfen, ob sich derartige deutliche Zusammenhänge auch zeigen, wenn Schulentwicklung und das Organisationsklima an Schulen nicht ausschließlich auf der Individualebene durch die Einschätzung der einzelnen Lehrperson und als psychologisches Klima betrachtet werden, sondern durch aggregierte Daten auch die Organisationsebene der einzelnen Schule berücksichtigt wird. Ebenso wäre es interessant, weitreichendere Hinweise zu den Entstehungsbedingungen des Organisationsklimas an Grundschulen zu erhalten, da sich hierzu auf der Grundlage der in dieser Arbeit erzielten Ergebnisse noch keine zuverlässigen Aussagen treffen lassen.

Auch hinsichtlich der Ergebnisse zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften lassen sich Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsarbeiten und für die Praxis an Grundschulen ableiten: Da durch die durchgeführten Analysen die These unterstützt werden kann, dass Einstellungen zu den Bereichen *Kooperation*, *gemeinsame Ziele* und *Autonomie und Parität* handlungsleitenden und meinungsbildenden Charakter besitzen und relevant für Schulentwicklung sind, wäre es gewinnbringend, durch weitere Forschungsarbeiten mehr über schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Lehrkräften zu erfahren. So kann beispielsweise die Frage nach dem Entstehungshintergrund schulentwicklungsrelevanter Einstellungen durch die durchgeführten Analysen nicht abschließend beantwortet werden. Die Annahme, dass die schulische Organisation ein möglicher Entstehungshintergrund für wenig gemeinschaftsbezogene Einstellungen und das Autonomie-Paritäts-Muster ist (vgl. Lortie 1972, 1975), konnte durch die angestellten Analysen nicht durchgängig bestätigt werden. Da zwischen den Einstellungstypen Unterschiede in erwarteter Richtung hinsichtlich des Organisationsklimas festgestellt werden konnten, ist zu vermuten, dass personenbezogene Variablen die Ausprägungen der schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften besser erklären können. Daher sollten in zukünftigen Studien weitere personenbezogene Merkmale von Lehr-

kräften in die Analysen einbezogen werden, um Hinweise zu den Entstehungsbedingungen von schulentwicklungsrelevanten Einstellungen ableiten zu können. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage, welchen Stellenwert schulentwicklungsrelevante Einstellungen für die Lehrerprofessionalität besitzen und wie sich diese im Verlauf der Lehrerausbildung und Berufstätigkeit von Lehrpersonen entwickeln und möglicherweise beeinflussen lassen.

Das Autonomie-Paritäts-Muster in Reinform konnte an den befragten Grundschulen nicht rekonstruiert werden. Grundschullehrkräfte scheinen demnach grundsätzlich aufgeschlossen für Kooperation und gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium zu sein und messen der Autonomie im Beruf und der Parität im Kollegium nicht so eine hohe Bedeutung bei, wie allgemein angenommen wird. Da Studien, die die Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Musters bei Lehrkräften anderer Schulformen untersuchten, dieses Einstellungsmuster bei rund einem Drittel bzw. einem Viertel der Lehrkräfte nachweisen konnten (vgl. Altrichter/Eder 2004; Soltau et al. 2012), stellt sich die Frage, ob gemeinschaftsbezogene Einstellungen speziell bei Grundschullehrkräften zu finden sind. Um diese Fragestellung beantworten zu können, wären Studien notwendig, die schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Lehrkräften verschiedener Schulformen miteinander vergleichen. Da die Effekte, die im Rahmen der Hypothesenprüfung zu Gruppenunterschieden bezogen auf Kooperationspraxis, Teilnahme an Schulentwicklung und Meinungen zur Schulentwicklung erzielt wurden, teilweise nur geringe Effektstärken besitzen, wäre eine Absicherung der Ergebnisse durch den Vergleich von stärker kontrastierenden Einstellungstypen sinnvoll. Hierbei wäre zu erwarten, dass sich die erzielten Effektstärken erhöhen würden.

Die grundsätzliche Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften, die in der untersuchten Stichprobe festgestellt wurde, bietet ein Potenzial für die Praxis der Schulentwicklung, das genutzt werden sollte, indem geeignete Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit an Schulen und für Schulentwicklung geschaffen werden. Schulentwicklung braucht – neben den begünstigenden Einstellungen von Lehrpersonen – dementsprechend einen institutionellen Rahmen, der es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, als zentrale Akteure der Schulentwicklung handeln zu können. Darüber hinaus sollte ihre Handlungsfähigkeit durch Aus- und Fortbildungsangebote zu Inhalten der Schulentwicklung gestärkt werden. Hierbei sollte ein Verständnis von Schulentwicklung und die Kompetenzzuweisung für diesen Handlungsbereich bereits in der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung grundgelegt werden. Eine Veränderung der universitären Ausbildungsinhalte mit dem Ziel, Lehramtsstudierende auf einen Arbeitsplatz in einer sich stetig wandelnde Schule vorzubereiten, ist seit der Reform der Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten festzustellen. Inwiefern dieses Ziel erreicht werden kann, bleibt abzuwarten.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, v. I. (2006): Rezension zu: Sibylle Rahm (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. In: Die Deutsche Schule, 98(3), S. 375-376.
- Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: J. Bastian/W. Helsper/S. Reh/C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-163.
- Altrichter, H./Eder, F. (2004): Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In: H. G. Holtappels (Hrsg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa, S. 195-230.
- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H./Helm, C. (2011): Schulentwicklung und Systemreform. In: H. Altrichter/C. Helm (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-35.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010a): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-39.
- Anderson, C. S. (1982): The Search For School Climate: A Review of the Research. In: Review of educational research, 52(3), S. 367-420.
- Anderson, L. W. (1991): Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In: E. Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau, S. 121-133.
- Arbinger, R./Saldern, M. v. (1984): Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31(2), S. 81-99.
- Argyris, C. (1993): Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, E./Reese, M. (2010): Externe Beratung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 298-302.
- Arnold, R. (2010): Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-82.
- Aronson, E./Wilson, T. D./Akert, R. M. (2008): Sozialpsychologie. 6., aktualisierte Aufl., München: Pearson Studium.
- Atteslander, P./Kopp, M. (1999): Befragung. In: E. Roth (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. 5., unwesentl. veränd. Aufl., München: Oldenbourg, S. 144-172.
- Bacher, J. (2001): Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUICK CLUSTER. In: ZA-Information, 48(1), S. 71-97.
- Bacher, J./Pöge, A./Wenzig, K. (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. 3. Aufl., München: Oldenbourg.

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2011): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 13., überarb. Aufl., Berlin: Springer.
- Barnard, C. I. (1938): *The Functions of the Executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Basold, K. (2010): *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen*. Hamburg: disserta Verlag.
- Bastian, J. (1997): *Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule*. In: *Pädagogik*, 49(2), S. 6-11.
- Bastian, J. (2007): *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J./Combe, A. (1998): *Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten*. In: *Pädagogik*, 50(11), S. 6-9.
- Bauer, K.-O./Kopka, A. (1994): *Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi. Lehrerarbeit auf neuen Wegen*. In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer/R. Schulz-Zander (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 267-307.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bem, D. J. (1972): *Self-perception Theory*. In: L. Berkowitz (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, S. 1-62.
- Bennett, R. E. (1968): *An Analysis of the Relationship of Organizational Climate to Innovations in Selected Secondary Schools of Pennsylvania and New York*. Pennsylvania and New York: Pennsylvania State University.
- Bergs, S. (1981): *Optimalität bei Clusteranalysen. Experimente zur Bewertung numerischer Klassifikationsverfahren*. Münster: Dissertation.
- Berkemeyer, N. (2010): *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N./Feldhoff, T. (2010): *Schulische Steuergruppen*. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183-186.
- Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (2007a): *Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt "Qualitätsentwicklung in Netzwerken"*. In: N. Berkemeyer/H. G. Holtappels (Hrsg.): *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 99-138.
- Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2007b): *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Bessoth, R. (1989): *Organisationsklima an Schulen. Praxishilfen Schulleitung*. Neuwied: Luchterhand.
- Bessoth, R. (1996): *Organisationsklima an Schulen: PC-Programm mit Arbeitsanleitung und zwei Formularsätzen zum Einsatz des Organisations-Klima-Instrumentes (Schule) (OKI-Schule, Version 8.3)*. Neuwied: Luchterhand.
- Bessoth, R. (2003): *Ist Führungsqualität messbar?* In: *Pädagogische Führung* 14(3), S. 143-148.
- Bessoth, R./Schmidt, H.-J. (1986): *Das Organisations-Klima-Instrument (OKI) (Version 6)*. In: R. Bessoth/H.-J. Schmidt (Hrsg.): *Schulleitung - Ein Lernsystem. Personal und Schulklima (LE 34.24)*. Neuwied: Luchterhand, S. 1-34.
- Biedermann, H./Brühwiler, C./Krattenmacher, S. (2012): *Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), S. 460-475.

- Blank, S./Schiller, S. (2008): Neue Formen der Arbeitsorganisation an Schulen. Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Verfügbar unter: http://www.ls-bw.de/projekte/projekte_allg/QE_AS_Arbeitsorganisation-Handreichung-QE-10_2008-08.pdf [24.10.2013].
- Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 553-559.
- Bohner, G. (2002): Einstellungen. In: W. Stroebe/K. Jonas/M. Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4. Aufl., Berlin: Springer, S. 265-315.
- Bolman, L. G./Deal, T. E. (1984): Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: H. Altrichter/K. Maag Merki (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 277-294.
- Bonsen, M./Berkemeyer, N. (2011): Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 731-747.
- Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. (Nachdruck), Berlin: Springer.
- Bortz, J./Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Berlin: Springer.
- Bos, W./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (2010a): Einzelschule und Schülerleistungen. In: T. Bohl/H. G. Holtappels/W. Helsper/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-65.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Pietsch, M. (2005): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W./Strietholt, R./Stubbe, T. C./Goy, M./Tarelli, I./Hornberg, S. (Hrsg.) (2010b): IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. (2005): Pädagogik in Organisationen – Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform. In: M. Göhlich/C. Hopf/I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 217-231.
- Böttcher, W. (2006): "Standard-Based Reform" oder: Kann man für die Schulreform von den USA lernen? In: F. Eder/A. Gastager/F. Hofmann (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, S. 71-84.
- Böttcher, W. (2009): Können die Mängel der Schulreform repariert werden? Qualitätsprobleme der outputorientierten Steuerung. In: N. Berkemeyer/M. Bonsen/B. Harzad (Hrsg.): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim: Beltz, S. 166-179.
- Böttcher, W./Terhart, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Zur Einleitung in den Band. In: W. Böttcher/E. Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-15.

- Bühl, A. (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. München: Pearson Studium.
- Bühl, A./Zöfel, P. (2000): SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 7., überarb. und erw. Aufl., München: Addison-Wesley.
- Buhren, C./Rolff, H.-G. (2008): Das neue Interesse an Theorie. In: *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), S. 4-6.
- Buhren, C. G. (2011): Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis. Kronach: Link.
- Buhren, C. G./Heymann, K. (2001): Präsenzpflicht für Lehrer? Pro und Contra. In: *Pädagogik*, 53(3), S. 52-53.
- Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, S. 709-725.
- Campbell, J. P./Dunnette, M. D./Lawler, E. E./Weick, K. E. (1970): *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Christen, F./Vogt, H./Upmeyer zu Belzen, A. (2001): Einstellung von Schülern zu Schule und Sachunterricht. Erfassung und Differenzierung von typologischen Einstellungsausprägungen bei Grundschulern. In: *IDB - Berichte des Institutes für Didaktik der Biologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (10), S. 1-16.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Aufl., Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative Science Quarterly*, 17(1), S. 1-25.
- Conrad, P./Sydow, J. (1984): *Organisationsklima*. Berlin: de Gruyter.
- Conrad, P./Sydow, J. (1991): Organisationskultur, Organisationsklima und Involvement. In: E. Dülfer (Hrsg.): *Organisationskultur. Phänomen, Philosophie, Technologie*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 93-110.
- Creemers, B. P. M. (1994): *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dalin, P. (1999): *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P./Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1996): *Institutioneller Schulentwicklungsprozeß*. Ein Handbuch. 3. Aufl., Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dalin, P./Rust, V. D. (1983): *Can schools learn?* Windsor: NFER-Nelson.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser/M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 163-181.
- Deal, T. E./Celotti, L. D. (1977): "Loose Coupling" and the School Administrator. Some Recent Research Findings. Stanford: Stanford University Center for Research and Development in Teaching.
- Dedering, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K./Goetze, M./Rauh, M. (2010): Externe Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen. Grundinformation. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag4/pdf/externe-schulentwicklungsberatung-nrw.pdf> [04.11.2013].
- Deutsch, M. (1949): A Theory of Co-operation and Competition. In: *Human Relations*, 2(2), S. 129-152.
- Deutsch, M. (1962): Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. In: M. R. Jones (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 275-319.

- Dorsewagen, C./Krause, A./Lacroix, P. (2010): Arbeitsplatz Schule: Die Arbeitszeiten der Lehrerinnen und Lehrer. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 244-250.
- Dreesmann, H. (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Weinheim: Beltz.
- Dreesmann, H./Eder, F./Fend, H./Pekrun, R./Saldern, M./Wolf, B. (1992): Schulklima. In: K. Ingenkamp/P. S. Jäger/H. Petillon/B. Wolf (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970 - 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 655-682.
- Drepper, T./Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: M. Apelt/V. Tacke (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-237.
- Dubs, R. (2004): Leadership von Schulleitungspersonen zwischen Ideal und Realität. In: R. Arnold/C. Griesse (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-24.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.
- Eagly, A. H./Chaiken, S. (1998): Attitude Structure and Function. In: D. T. Gilbert/S. T. Fiske/G. Lindzey (Hrsg.): Handbook of Social Psychology. 4. Ed., New York: McGraw-Hill, S. 269-322.
- Eder, F. (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. (2006): Schul- und Klassenklima. In: D. H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl., Weinheim: BeltzPVU, S. 622-631.
- Eder, F./Dämon, K./Hörl, G. (2011): Das "Autonomie-Paritäts-Muster". Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1(3), S. 199-217.
- Ehlert, A./Werner, S./Maag Merki, K./Leuders, T. (2009): Serelisk - selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext. Tools für die Entwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit aufgrund von kooperativ-selbstreflexiven Prozessen zwischen Lehrpersonen. In: K. Maag-Merki (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 78-93.
- Eichler, D. (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ellett, C. D./Walberg, H. J. (1979): Principal Competence, Environment, and Outcomes. In: H. J. Walberg (Hrsg.): Educational Environments and Effects: Evaluation, Policy and Productivity. Berkeley: McCutchan, S. 140-164.
- Esslinger, I. (2002a): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger, I. (2002b): Schulentwicklung als Berufsaufgabe? In: Lehren und Lernen, 28(2), S. 30-37.
- Fayol, H. (1929): Allgemeine und industrielle Verwaltung. 2. Aufl., übersetzt von Karl Reineke, München: Oldenbourg.
- Feldhoff, T. (2008): Wirksamkeit der Qualifizierung der schulischen Steuergruppen. In: H. G. Holtappels/K. Klemm/H.-G. Rolff/H. Pfeiffer (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann, S. 289-293.
- Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H. (1986): "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78(3), S. 275-293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008a): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Field, A. (2009): Discovering statistics using SPSS. 3. Ed., Los Angeles, Calif.: Sage.
- Fischer, D. (1998): Braucht Schulentwicklung eine Steuergruppe? Aufgaben und Funktionen von Steuergruppen. In: Journal für Schulentwicklung (4), S. 26-30.
- Florek, T. (1986): Das Organisationsklima als Einflußfaktor auf ausgewählte personalwirtschaftliche Aspekte. München: Hampp.
- Forehand, G. A./Gilmer, B. v. H. (1964): Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. In: Psychological Bulletin, 62(6), S. 361-382.
- Fremdling, J. C. (2008): Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Regensburg: Roderer.
- French, W. L./Bell, C. H. (1990): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 3. Aufl., Bern: Haupt.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/994090838/34> [07.02.2013].
- Fussangel, K./Dizinger, V./Böhm-Kasper, O./Gräsel, C. (2010): Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In: Unterrichtswissenschaft, 38(1), S. 51-67.
- Fussangel, K./Gräsel, C. (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 258-260.
- Gastager, A. (2013): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Vielfalt im Unterricht. In: Erziehung & Unterricht, 163(1/2), S. 108-117.
- Gebauer, M./Kanders, M. (2009): Einstellungsentwicklungen bei den Akteuren zum Modellvorhaben. In: H. G. Holtappels/K. Klemm/H.-G. Rolff (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann, S. 83-91.
- Gehring, U. W./Weins, C. (2009): Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen. 5., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, H. (1995): Grundlagen des Organisationslernens. 2., durchges. Aufl., Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.
- Geißler, H. (2005): Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In: M. Göhlich/C. Hopf/I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-42.
- Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: M. Göhlich/C. Hopf/I. Sausele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-24.
- Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.) (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gontard, M. (2002): Unternehmenskultur und Organisationsklima. Eine empirische Untersuchung. München: Hampp.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205-219.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004a): Chemie im Kontext - ein Weg zur Verbesserung von (Chemie)Unterricht? In: PÄD-Forum, 32(5), S. 278-280.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004b): Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter, selbstgesteuerter Lernens. In: D. Lenzen/J. Baumert/R. Watermann/U. Trautwein (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Beiheft 3/2004). PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 171-184.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004c): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, 32(3), S. 196-214.
- Gräsel, C./Stark, R./Sparka, A./Herzmann, P. (2007): Schulische Kooperationsmuster und die Implementation eines Programms zur Förderung der Lesekompetenz. In: D. Euler/G. Pätzold/S. Walzik (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 21). Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner, S. 93-107.
- Grewe, N. (2003): Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie. Münster: LIT Verlag.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 10., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeffner, J. (2012): Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen. Münster: Waxmann.
- Haenisch, H. (1991): "Schools change slower than churches" (Richard Gross, Stanford University). In: Pädagogik, 43(5), S. 27-31.
- Halbheer, U./Kunz, A. (2009): Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen. In: K. Maag Merki (Hrsg.): Kooperation und Netzbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 66-77.
- Hall, J. W. (1972): A Comparison of Halpin and Croft's Organizational Climates and Likert and Likert's Organizational Systems. In: Administrative Science Quarterly, 17(4), S. 586-590.
- Halpin, A. W./Croft, D. B. (1963): The Organizational Climate of Schools. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hanke, P. (2006): Grundschule in Entwicklung - Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Einführung. In: P. Hanke (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann, S. 7-14.
- Hanke, P./Backhaus, J./Bogatz, A. (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann.
- Heckt, D. H./Jürgens, E. (2005): Was bedeuten Bildungsstandards für die Grundschule? In: F. Hellmich (Hrsg.): Lehren und Lernen nach IGLU - Grundschulunterricht heute. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43-56.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M./Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: W. Helsper/S. Busse/M. Hummrich/R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen.

- Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205-221.
- Heise, H. (2010): Chancengleichheit durch "neue Steuerung"? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems. München: Herbert Utz Verlag.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A./Jäger, R. S. (2002): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hering, T. (2008): Organisationsprofile und Gesundheit im bundesdeutschen Rettungsdienst. Die Bedeutung von Anforderungen und Ressourcen der Arbeit für Engagement, Commitment, Burnout und Wohlbefinden bei Einsatzkräften im Rettungsdienst. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1023375141/34> [07.02.2013].
- Herrmann, J. (2000): Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und des Projektmanagements. Bericht an die Projektleitung. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-869971BD-94022494/bst/xcms_bst_dms_25150_25151_2.pdf [07.02.2013].
- Herzog, W. (2009): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155-194.
- Höhm, K. (2010): Schulentwicklung und Zeitmanagement. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn Klinkhardt, S. 254-257.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(1), S. 5-29.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: N. Berkemeyer/H. G. Holtappels (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim: Juventa, S. 11-39.
- Holtappels, H. G. (2009): Qualitätsmodelle - Theorie und Konzeption. In: I. Kamski/H. G. Holtappels/T. Schnetzer (Hrsg.): Qualität von Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 11-25.
- Holtappels, H. G. (2010a): Schule als lernende Organisation. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-105.
- Holtappels, H. G. (2010b): Schulentwicklungsforschung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-36.
- Holtappels, H. G. (2011): Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: H. Altrichter/C. Helm (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131-149.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G./Feldhoff, T. (2010): Einführung: Change Management. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-166.

- Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G./Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-79.
- Holzäpfel, L. (2008): Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen. Münster: Waxmann.
- Hoy, W. K. (1972): Some Further Notes on the OCDQ. In: Journal of Educational Administration 10(1), S. 46-51.
- Hoy, W. K./Miskel, C. G. (2005): Educational Administration. Theory, Research, and Practice. 7. Ed., New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K./Tarter, C. J./Kottkamp, R. B. (1991): Open schools / Healthy schools. Measuring organizational climate. Verfügbar unter: http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf [12.04.2013].
- Huber, S. G. (1999): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? In: Schul-Management, 30(2), S. 10-17.
- Huber, S. G. (2009): Schulleitung. In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag/G. Lang-Wojtasik/W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 579-587.
- Hughes, L. W. (1965): The Organizational Climate found in Central Administrative Offices of Selected Highly Innovative and Non-Innovative School Districts in the State of Ohio. Ohio: Ohio State University.
- James, L. R./Jones, A. P. (1974): Organizational Climate: A Review of Theory and Research. In: Psychological Bulletin, 81(12), S. 1096-1112.
- James, L. R./Jones, A. P. (1976): Organizational Structure: A Review of Structural Dimensions and their Conceptual Relationships with Individual Attitudes and Behavior. In: Organizational Behavior & Human Performance, 16(1), S. 74-113.
- Janke, N. (2006): Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)". Münster: Waxmann.
- Kagan, D. M. (1992): Implications of Research on Teacher Belief. In: Educational Psychologist, 27(1), S. 65-90.
- Kanders, M./Rösner, E. (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung. Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: W. Bos/H. G. Holtappels/H. Pfeiffer/H.-G. Rolff/R. Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Weinheim: Juventa, S. 11-48.
- Kelchtermans, G. (1992): Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis. Eine biographische Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12(3), S. 250-271.
- Kiper, H. (2007): Qualitätsstandards in der Grundschule. In: C. Brokmann-Nooren/I. Gereke/H. Kiper/W. Renneberg (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 341-362.
- Kirchler, E. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. 2. Aufl., Wien: Facultas.
- Klemm, K. (2006): Neue Arbeitszeitmodelle. Zum langsamen Abschied vom Standardmodell. In: H. Buchen/H.-G. Rolff (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 711-727.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: BMBF.
- Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R. H./Nold, G./Rolff, H.-G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch.

- Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Verfügbar unter: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> [21.12.2013].
- Klippert, H. (1997): Schule entwickeln - Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzertiertes Innovationsmanagement. In: *Pädagogik*, 49(2), S. 12-17.
- Klippert, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2003): Vom Methodentraining zur systematischen Unterrichtsentwicklung. Anregungen zur Effektivierung schulischer Lehr- und Lernprozesse. In: *Pädagogik*, 55(9), S. 38-43.
- Klippert, H. (2007a): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 11. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007b): *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. 17. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2009): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. 8. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Knapp, A. (1985): Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32(3), S. 201-214.
- Kohler, B. (2005): *Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Wie gehen Lehrkräfte, Eltern und die Schulaufsicht mit Ergebnissen schulischer Evaluationsstudien um?* Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2010): Bildungsstandards. In: R. Tippelt/B. Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. durchges. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 529-548.
- König, J. (2012): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change*. Münster: Waxmann.
- König, J./Kaiser, G./Felbrich, A. (2012): Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), S. 476-491.
- Krainz-Dürr, M. (1999): *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kreis, A./Staub, F. C. (2009): *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium*. In: K. Maag Merki (Hrsg.): *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 26-39.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2006): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2., durchges. Aufl., Opladen: Budrich.
- Kullmann, H. (2009): *Lehrerkooperation an Gymnasien. Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/22359/Dissertation_Kullmann.pdf [09.12.2013].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.01.2013].
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunze, I. (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4(1), S. 83-106.
- Kuper, H. (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(6), S. 856-878.
- Lacroix, P./Dorsewagen, C./Krause, A./Bäuerle, F. (2005): Arbeitszeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht. Eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.psychologie.uni-freiburg.de/forschung/fobe-files/163.pdf> [14.08.2013].
- Lawler, E. E./Hall, D. T./Oldham, G. R. (1974): Organizational Climate: Relationship to Organizational Structure, Process and Performance. In: Organizational Behavior & Human Performance, 11(1), S. 139-155.
- Legters, N. E. (1999): Teacher Collaboration in a Restructuring Urban High School. Verfügbar unter: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report37.pdf> [18.12.2013].
- Lewin, K. (1951): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften Bern: Huber.
- Likert, R. (1932): A Technique for the Measurement of Attitudes. In: Archives of Psychology, 22(140), S. 1-55.
- Lindau-Bank, D. (2012): Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In: C. Buhren/H.-G. Rolff (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz, S. 40-70.
- Littig, K.-E./Saldern, M. v. (1986): Das Sozialklima in Schulklassen aus der Sicht von kooperativ bzw. kompetitiv orientierten Schülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 18(3), S. 262-273.
- Little, J. W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. In: Teachers College Record, 91(4), S. 509-536.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau, 58(2), S. 103-117.
- Luyten, H. J. W. (1994): School Effects: Stability and Malleability. Enschede: University of Twente.
- Maag Merki, K. (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. In: journal für schulentwicklung, 2(12), S. 22-30.
- Mammes, I. (2008): Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marcum, R. L. (1968): Organizational Climate and the Adoption of Innovations. Utah: Utah State University
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayo, E. (2003): The Human Problems of an Industrial Civilization. 6. Aufl., New York: Routledge.
- Mehlkop, G./Becker, R. (2007): Zur Wirkung monetärer Anreize auf die Rücklaufquote in postalischen Befragungen zu kriminellen Handlungen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde eines Methodenexperiments. In: Methoden, Daten, Analysen, 1(1), S. 5-24.
- Meinefeld, W. (1999): Einstellung. In: R. Asanger/G. Wenninger (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 120-126.
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.

- Merz, J. (1981): Lehrereinstellung und Lehrerverhalten. In: M. Haidl (Hrsg.): Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht. München: Martin Lurz, S. 42-57.
- Meyer, H. (1995): Wege entstehen beim Gehen. Schule gestalten im Schnittfeld von Didaktik und Unterrichtsreform. In: J. Bastian/G. Otto (Hrsg.): Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 121-148.
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 2: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2007): Kompetenzteams NRW. Die neue Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.kompetenzteams.schulministerium.nrw.de/kompetenzteams/ktnrw_imageflyer.pdf [09.04.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2008): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. Verfügbar unter: http://www.schulleitung.schulministerium.nrw.de/Leitbild/sl_handlungsfelder_schluessselkompetenzen.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2012): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2011_12/StatUebers375-Quantita2011.pdf [03.07.2013].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2013): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514). Stand 01.07.2013. Frechen: Ritterbach.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Moosbrugger, H./Kelava, A. (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H./Kelava, A. (2008): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.
- Morgan, G. (2000): Bilder der Organisation. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller-Jentsch, W. (2003): Organisationssoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Müller, M. (1997): Analyse und Modifikation des Unterrichtsklimas von Berufsschulklassen. In: Empirische Pädagogik, 11(1), S. 3-30.
- Natarajan, R. (2001): School Organizational Climate and Job Satisfaction of Teachers. A Study. In: Journal of Indian education, 27(2), S. 36-43.
- Naylor, J. C./Pritchard, R. D./Ilgen, D. R. (1980): A Theory of Behavior in Organizations. New York: Academic Press.
- Nerdinger, F. W./Blickle, G./Schaper, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg: Springer.
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: Journal of Curriculum Studies, 19(4), S. 317-328.
- Oelkers, J. (1995): Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon.
- Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS). Münster: Waxmann.
- Oswald, F./Pfeifer, B./Ritter-Berlach, G./Tanzer, N. (1989): Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien: Universitätsverlag.
- Ouchi, W. G. (1980): Markets, Bureaucracies, and Clans. In: Administrative Science Quarterly, 25(1), S. 129-141.

- Payne, R./Pugh, D. S. (1976): Organizational Structure and Climate. In: M. D. Dunnette (Hrsg.): Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally, S. 1125-1173.
- Peach, S. W. (1967): Relationship Between Certain Factors in the Role of the School Principal and the Adoption of Innovative Instructional Practices. Washington: University of Washington.
- Philipp, E. (1992): Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Popitz, H./Bahrtdt, H. P./Jüres, E. A./Kersting, H. (1964): Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. 2., unveränd. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Porst, R. (2000): Praxis der Umfrageforschung. 2., überarb. Aufl., Stuttgart: Teubner.
- Porst, R. (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Prasse, D. (2012): Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (2005): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Verfügbar unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf [07.02.2013].
- Pritchard, R. D./Karasick, B. W. (1973): The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. In: Organizational Behavior & Human Performance, 9(1), S. 126-146.
- Pröbstel, C. H. (2008): Lehrerkoooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Logos.
- Radisch, F./Steinert, B. (2005): Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel/K. Schwippert/R. Valtin/G. Walther (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 159-186.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-86.
- Rank, A. (2009): Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und zum Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2(1), S. 146-159.
- Rathmer, B. A. (2012): Kita und Grundschule. Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen - empirische Bestandsaufnahme - Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Rathmer, B. A./Hanke, P./Backhaus, J./Merkelbach, I./Zensen, I. (2011): Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich - Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In: D. Kucharz/T. Irion/B. Reinhoffer (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-114.
- Rentoul, A. J./Fraser, B. J. (1983): Development of a School-Level Environment Questionnaire. In: Journal of Educational Administration, 21(1), S. 21-39.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 478-495.
- Richardson, V./Anders, P./Tidwell, D./Lloyd, C. (1991): The Relationship Between Teacher's Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. In: American Educational Research Journal, 28(3), S. 559-586.

- Ricker, P. M. (1968): Relationship of Selected Factors to Teachers' Readiness to Change. Florida: University of Florida.
- Rolff, H.-G. (1980): Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12(4), S. 306-324.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995): Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik, 47(2), S. 17-21.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: H.-G. Rolff/K.-O. Bauer/K. Klemm/H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 295-326.
- Rolff, H.-G. (2007a): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: N. Berkemeyer/H. G. Holtappels (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 41-60.
- Rolff, H.-G. (2007b): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013a): Holistische Schulentwicklung. Analysen und Perspektiven. In: N. McElvany/H. G. Holtappels (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 9-34.
- Rolff, H.-G. (2013b): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013c): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: H. Buchen/H.-G. Rolff (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 3. erw. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 296-364.
- Rolff, H.-G./Buhren, C. G./Lindau-Bank, D./Müller, S. (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Rosenstiel, L. v. (1992): Organisationsklima. In: E. Frese (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Vols. 3., völlig neu gest. Aufl.) Stuttgart: Poeschel, S. 1514-1524.
- Rosenstiel, L. v. (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 6., überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. v./Bögel, R. (2009): Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima. In: L. v. Rosenstiel/E. Regnet/M. Domsch (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 6., überarb. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 178-191.
- Rosenstiel, L. v./Falkenberg, T./Hehn, W./Henschel, E./Warns, I. (1983): Betriebsklima heute. Forschungsbericht im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung. 2., unver. Aufl., Ludwigshafen: Friedrich Kiehl.
- Rothland, M. (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothland, M. (2009): Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2(2), S. 282-303.
- Rothschild-Whitt, J. (1979): The Collectivist Organization: An Alternative to Rational-Bureaucratic Models. In: American Sociological Review, 44(4), S. 509-527.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. v. (2000): Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.): Psychologie der Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-176.

- Saldern, M. v./Littig, K. E. (1987): LASSO 4-13. Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P./Hillman, L./Mortimore, P. (1995): Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London: Institute of Education.
- Satow, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/961956569> [07.02.2013].
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(6), S. 835-855.
- Scheele, B./Groeben, N. (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 27, S. 12-32.
- Scheerens, J. (1990): School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. In: School Effectiveness and School Improvement, 1(1), S. 61-80.
- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997): The Foundation Of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S. M. (2003): Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schendera, C. F. G. (2010): Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse. München: Oldenbourg.
- Schley, W. (1991): Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In: U. Greber/J. Maybaum/B. Priebe/H. Wenzel (Hrsg.): Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 111-155.
- Schley, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: H. Altrichter/W. Schley/M. Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 13-53.
- Schneider, B. (1975): Organizational Climates: An Essay. In: Personnel Psychology, 28(4), S. 447-479.
- Schneider, B. (1980): Work Climates: An Interactionist Perspective. Unpublished paper. Michigan State University: Graduate School of Business Administration.
- Schneider, B./Bartlett, C. J. (1970): Individual Differences and Organizational Climate II: Measurement of Organizational Climate by the Multi-Trait, Multi-Rater Matrix. In: Personnel Psychology, 23(4), S. 493-512.
- Schneider, B./Hall, D. T. (1972): Toward Specifying the Concept of Work Climate: A Study of Roman Catholic Diocesan Priests. In: Journal of Applied Psychology, 56(6), S. 447-455.
- Schnell, R. (1986): Missing-Data-Probleme in der empirischen Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-5490/schnell.pdf?sequence=1> [23.07.2013].
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., aktual. Aufl., München: Oldenbourg.
- Schönig, W. (1990): Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schönig, W. (2000): Schulentwicklung beraten: Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim: Juventa.
- Schratz, M. (1998a): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: A. Dobart (Hrsg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Innsbruck: StudienVerlag, S. 93-116.
- Schratz, M. (1998b): Schulleitung als change agent. Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: H. Altrichter/W. Schley/M. Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 160-189.

- Schratz, M. (2009): Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). In: S. Blömeke/T. Bohl/L. Haag (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 567-571.
- Schratz, M./Hartmann, M./Schley, W. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schreyögg, G. (1998): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 2. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Schüpbach, H. (2008): Schulen als soziotechnische Systeme. In: A. Krause/H. Schüpbach/E. Ulich/M. Wülser (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 21-46.
- Seifried, J. (2005): Projekt "Unterrichtsplanung". Bericht über die erste Projektphase. Verfügbar unter: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Unterrichtsplanung/Bericht_Uplanung_11_2005.pdf [08.01.2014].
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt: Lang.
- Senge, P. M. (1990): The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. 15. Ed., New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P. M./Kleiner, A./Smith, B./Roberts, C./Ross, R. (1997): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senkbeil, M. (2005): Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In: M. Prenzel/J. Baumert/W. Blum/R. Lehmann/D. Leutner/M. Neubrand/R. Pekrun/J. Rost/U. Schiefele (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 299-321.
- Sergiovanni, T. J. (1992): Why We Should Seek Substitutes for Leadership. In: Educational Leadership, 49(5), S. 41-45.
- Sharma, M. (1978): Technical Handbook of School Organizational Climate Descriptive Questionnaire. Surat: South Gujarat University.
- Söll, F. (2002): Was denken LehrerInnen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim: Beltz.
- Soltau, A. (2007): Zusammenarbeit in Schulkollegien. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Bremer Lehrkräften. Verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/dipl/docs/00000080.pdf> [08.01.2014].
- Soltau, A. (2011): Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation. Verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102446-1.pdf> [13.12.2013].
- Soltau, A./Berthe, S./Mienert, M. (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In: S. G. Huber/F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, S. 89-102.
- Soltau, A./Mienert, M. (2009): Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56(3), S. 213-223.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: H. Schuler (Hrsg.): Organisationspsychologie. 3. Auflage, Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.
- Stadtmüller, S./Porst, R. (2005): Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen. (ZUMA How-to-Reihe, Nr. 14). Verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to14rp.pdf [17.07.2013].

- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 185-204.
- Stufflebeam, D. L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: C. Wulf (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper, S. 113-145.
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als "lernender Organisation". In: W. Böttcher/ E. Terhart (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-42.
- Tagiuri, R. (1968): The Concept of the Organizational Climate. In: R. Tagiuri/G. H. Litwin (Hrsg.): Organizational climate. Explorations of a concept. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, S. 11-32.
- Taibi, M. (2013): Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1044073519/34> [09.12.2013].
- Taylor, F. W. (1911): The Principles of Scientific Management. London: Harper & Brothers.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32(2), S. 205-223.
- Terhart, E. (1997): Berufskultur und Professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46(6), S. 809-829.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: T. Bohl/W. Helsper/ H. G. Holtappels/C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-241.
- Thillmann, K. (2012): Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem. Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUJDISS_derivate_000000011070/Dissertation_Thillmann.pdf?hosts= [07.02.2013].
- Thomas, A. R. (1973): The Innovative School: Some Organizational Characteristics. In: Australian Journal of Education, 17(2), S. 113-130.
- Thomas, A. R. (1976): The Organizational Climate of Schools. In: International Review of Education, 22(4), S. 441-463.
- Thompson, A. G. (1992): Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: D. A. Grouws (Hrsg.): Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York: Macmillan, S. 127-146.
- Tillmann, K.-J. (2011): Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: H. Altrichter/C. Helm (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37-57.
- Ulber, D. (2006): Organisationsdiagnose an Schulen. Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess. Münster: Waxmann.
- Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Wänke, M./Reutner, L./Bohner, G. (2011): Einstellung und Verhalten. In: H.-W. Bierhoff/D. Frey (Hrsg.): Sozialpsychologie - Individuum und soziale Welt. Göttingen: Hogrefe, S. 212-232.

- Warwas, J. (2009): Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12(3), S. 476-498.
- Watkins, J. F. (1968): The OCDQ - An Application and Some Implications. In: Educational Administration Quarterly, 4(2), S. 46-60.
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21(1), S. 1-19.
- Weick, K. E. (1982): Administering Education in Loosely Coupled Schools. In: Phi Delta Kappan, 63(10), S. 673-676.
- Weick, K. E. (1995): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, A. B. (1987): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Menschliches Verhalten in Organisationen. 2., erw. Aufl., München: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, A. B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: W. Helsper/ J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 423-447.
- Werle, P. (2001): Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung. Saarbrücken: Conte-Verlag.
- Wettstein, B. (1982): Berufsbezogene Einstellungen von Oberstufenlehrern gezeigt am Beispiel der Real- und Sekundarlehrer des Kantons Schwyz. Bern: Haupt
- Wiegand, M. (1996): Prozesse organisationalen Lernens. Wiesbaden: Gabler.
- Wissinger, J. (2002): Schulleitungen im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung In: J. Wissinger/S. G. Huber (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung Opladen: Leske + Budrich, S. 45-62.
- Wiswede, G. (2004): Sozialpsychologie-Lexikon. München: Oldenbourg.
- Zeitler, S./Asbrand, B./Pöhlmann, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch unterstützte Kooperation in Fachgruppen? Ein Projekt zur Implementierung der Bildungsstandards in Berliner und Brandenburger Schulen. In: K. Maag Merki (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 14-25.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1:	CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität.	20
Abbildung 2-2:	Schritte der Theoriebildung zur Schulentwicklung.	21
Abbildung 2-3:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.	29
Abbildung 3-1:	Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems.	56
Abbildung 3-2:	Senge-Dreieck – Architektur der lernenden Organisation.	67
Abbildung 4-1:	Organisationsklima als Funktion der Situation.	82
Abbildung 4-2:	Organisationsklima als Funktion der Person – Das Organisationsklima im engeren Sinne und das psychologische Klima.....	83
Abbildung 4-3:	Vereinfachte Darstellung der Entstehung des psychologischen Klimas nach James und Jones.....	84
Abbildung 4-4:	Vereinfachte Darstellung des Climate-Approach-Ansatzes	85
Abbildung 4-5:	Der Entstehungsprozess des Organisationsklimas.....	85
Abbildung 5-1:	Schulentwicklungsrelevante Einstellungen.....	94
Abbildung 5-2:	Ein Dreikomponentenmodell der Einstellung.	98
Abbildung 6-1:	Untersuchungsaspekte und Modellannahmen.....	123
Abbildung 7-1:	Untersuchungsdesign und Ablauf der Erhebung.	135
Abbildung 8-1:	Formen der Zeitorganisation an den Grundschulen	151
Abbildung 8-2:	Art der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereiches an Ganztagschulen	152
Abbildung 8-3:	Aussagen der Lehrpersonen über die Organisation der Zusammenarbeit in den Kollegien.....	153
Abbildung 8-4:	Teams an Grundschulen.....	155
Abbildung 8-5:	Kennzeichen von Steuergruppenarbeit an Grundschulen	157
Abbildung 8-6:	Akteure, die die Grundschulen in ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützend begleiten.....	160
Abbildung 8-7:	Boxplot der Verteilung der Skalenwerte zum Organisationsklima an Grundschulen.	168
Abbildung 8-8:	Boxplot der Verteilung der Skalenwerte zur Erfassung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen.....	179
Abbildung 8-9:	Elbow-Kriterium zur Bestimmung der Clusterzahl.	184
Abbildung 8-10:	Diagramm über die erklärten Streuungen der 1- bis 10-Clusterlösung.	186
Abbildung 8-11:	Diagramm zum Verlauf der PRE-Koeffizienten.	186
Abbildung 8-12:	Diagramm zum Verlauf der Werte der F-MAX-Statistik.....	187
Abbildung 8-13:	Clusterprofile der Einstellungstypen.....	190

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1:	Unterschiede zwischen Markt- und Non-Profit-Organisationen.	52
Tabelle 4-1:	Unterschiede zwischen dem Schulklima und dem Organisationsklima.	79
Tabelle 7-1:	Itemzusammensetzung der Skalen – Schulentwicklungsrelevante Einstellungen von Grundschullehrkräften.	140
Tabelle 7-2:	Kennwerte der Skalen zur Beschreibung schulentwicklungsrelevanter Einstellungen.	141
Tabelle 7-3:	Itemzusammensetzung der Skalen – Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Schulleitung.	142
Tabelle 7-4:	Kennwerte der Skalen zum Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Schulleitung.	143
Tabelle 7-5:	Itemzusammensetzung der Skalen – Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte.	143
Tabelle 7-6:	Kennwerte der Skalen zum Organisationsklima an Schulen: wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte.	144
Tabelle 7-7:	Itemzusammensetzung der Skalen – alltägliche Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften.	145
Tabelle 7-8:	Kennwerte der Skalen zur alltäglichen Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften.	145
Tabelle 7-9:	Itemzusammensetzung der Skalen – Bewertung von Schulentwicklung.	146
Tabelle 7-10:	Kennwerte der Skalen zur Bewertung von Schulentwicklung.	147
Tabelle 7-11:	Itemzusammensetzung der Skala – Schulentwicklung an der Schule.	147
Tabelle 7-12:	Kennwerte der Skala zur Schulentwicklung an der Schule.	147
Tabelle 8-1:	Kreuztabelle: Steuergruppe an der Schule*Schulgröße.	156
Tabelle 8-2:	Zusammenhänge zwischen zeitlichen Ressourcen für Kooperation an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung.	163
Tabelle 8-3:	Zusammenhang zwischen der Vernetzung des Schul- und Ganztagsbereichs an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung.	163
Tabelle 8-4:	Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Organisation der Zusammenarbeit in Kollegien und der eingeschätzten Schulentwicklung.	164
Tabelle 8-5:	Zusammenhänge zwischen der Teambildung an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung.	164
Tabelle 8-6:	Zusammenhang zwischen externer Unterstützung bei der Schulentwicklung und der eingeschätzten Schulentwicklung.	165
Tabelle 8-7:	Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung der Schulleitung und dem Organisationsklima an Grundschulen.	170
Tabelle 8-8:	Zusammenhänge zwischen dem Sicherheitsempfinden der Schulleitung in ihrem Führungshandeln und dem Organisationsklima an Grundschulen.	171
Tabelle 8-9:	Zusammenhänge zwischen der Teilnahme der Schulleitung an Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Gesprächsführung, Moderation und Teambildung und dem Organisationsklima an Grundschulen.	173

Tabelle 8-10:	Zusammenhänge zwischen der Größe des Kollegiums und dem Organisationsklima an Grundschulen.	173
Tabelle 8-11:	Zusammenhänge zwischen der Fluktuation im Kollegium und dem Organisationsklima an Grundschulen.	174
Tabelle 8-12:	Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der eingeschätzten Schulentwicklung.....	177
Tabelle 8-13:	Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale.	183
Tabelle 8-14:	Clusterzentren der endgültigen Lösung.	188
Tabelle 8-15:	Verteilung der Antworten in der Gesamtstichprobe und in den Clustern.....	191
Tabelle 8-16:	Beschreibung der Lehrertypen bezüglich ausgewählter personenbezogener Hintergrundvariablen.	194
Tabelle 8-17:	Beschreibung der Lehrertypen bezüglich ausgewählter organisationsbezogener Hintergrundvariablen.	196
Tabelle 8-18:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Kooperationspraxis von Grundschullehrkräften.	200
Tabelle 8-19:	Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Teamteaching, Beteiligung an Projekt-, Arbeits- und Steuergruppen.	200
Tabelle 8-20:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Beteiligung an Bereichen der Schulentwicklung und des Engagements für die Schule.....	201
Tabelle 8-21:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich des Interesses an Schulentwicklung.	202
Tabelle 8-22:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Bedeutungszuschreibung zum Aufgabenfeld <i>Schulentwicklung</i>	203
Tabelle 8-23:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der Bewertung von Schulentwicklung.	203
Tabelle 8-24:	Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich einer kooperationsfördernden Zeitorganisation an Grundschulen.	206
Tabelle 8-25:	Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Organisationsstrukturen an Grundschulen, die die Zusammenarbeit begünstigen.	207
Tabelle 8-26:	Kreuztabelle zu Gruppenunterschieden bezüglich Maßnahmen zur Förderung von Lehrerverkooperation an Grundschulen.	208
Tabelle 8-27:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich des Organisationsklimas an Grundschulen.	209
Tabelle 8-28:	Zusammenhänge zwischen schulentwicklungsrelevanten Einstellungen und der eingeschätzten Schulentwicklung.....	212
Tabelle 8-29:	T-Test zu Gruppenunterschieden bezüglich der eingeschätzten Schulentwicklung.	212

Anhang

Anhang 1: Datenerhebung

Anhang 1.1: Anschreiben zur Lehrer- bzw. Schulleitungsbefragung – Haupterhebung

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Innere Kanalstraße 15 • 50823 Köln

Leitung der Grundschule

Köln, 22.02.2012

Sehr geehrte Leiterin, sehr geehrter Leiter der Grundschule,

herzlichen Dank für Ihre telefonische bzw. schriftliche Zusage, mich gemeinsam mit Ihrem Kollegium bei meinem Dissertationsvorhaben zu Auffassungen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zu Aspekten der Schulentwicklung zu unterstützen. Darüber habe ich mich sehr gefreut! Mit diesem Schreiben erhalten Sie nun die von mir angekündigten Fragebögen und ergänzende Informationen zum Ablauf und zum Inhalt der Befragung.

Den Themen Schulentwicklung und schulische Qualitätsentwicklung wird aktuell eine hohe Relevanz zugesprochen. Die Anforderungen und Wirkungen, die von diesen Bereichen ausgehen, erfahren Sie und Ihr Kollegium in Ihrer Berufspraxis. Bislang haben die Auffassungen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zu diesen Themen in der Forschung wenig Beachtung gefunden. Ziel meines Vorhabens ist es, erste Hinweise zu den Hintergründen schulentwicklungsrelevanter Berufsauffassungen von Lehrpersonen an Grundschulen zu erhalten und mögliche Ansatzpunkte für die Organisationsentwicklung an Grundschulen abzuleiten. Die obere staatliche Schulaufsichtsbehörde ist über das Projekt informiert.

Meine Befragung richtet sich ausschließlich an **Grundschullehrerinnen und -lehrer**, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben und an Sie als **Schulleitung** der Grundschule. Ich bitte Sie, die beigefügten Fragebögen und Informationsschreiben an die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule weiterzuleiten. Ihrem Anschreiben liegt ein separater Fragebogen für die Schulleitung bei, in dem Sie gebeten werden, Angaben zu Ihrer Person, Ihrer Leitungstätigkeit und zu Rahmenbedingungen an Ihrer Schule vorzunehmen. Ihr/e Konrektor/in oder ggf. weitere vorhandene Personen aus dem Leitungsteam erhalten einen Fragebogen für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer.

Die Fragebögen sind vollständig anonymisiert und die erhobenen Daten werden nur für den mit der Untersuchung verbundenen Zweck genutzt. Die Bestimmungen des Datenschutzes werden eingehalten. Sie benötigen für das Ausfüllen des Fragebogens etwa 20 Minuten. Ich weiß es sehr zu schätzen, dass Sie hierfür Zeit und Mühe aufwenden und bedanke mich herzlich für Ihrer Unterstützung und Zusammenarbeit.

Sie und die beteiligten Lehrpersonen Ihrer Schule werden darum gebeten, die ausgefüllten Fragebögen bis zum **25.03.2012** in dem dafür vorbereiteten Rückumschlag an die Universität zu Köln zurückzusenden.

Nach Abschluss meines Vorhabens, an dem die Schulleitungen und Lehrer/innen von 50 zufällig ausgewählten Grundschulen in NRW beteiligt sind, werde ich Sie über die Veröffentlichung der Ergebnisse informieren.

Bei Rückfragen zu meiner Untersuchung, können Sie sich gerne mit mir in Verbindung setzen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Freundliche Grüße

C. Christ
Charlotte Christ



Humanwissenschaftliche
Fakultät

Institut III:
Allgemeine Didaktik
und Schulforschung

Lehrstuhl für Allgemeine
Didaktik und Pädagogik der
Grundschule

Charlotte Christ
- Triforum –
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln

Telefon +49 221 470-1801
charlotte.christ@uni-koeln.de

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Innere Kanalstraße 15 • 50823 Köln

Lehrer/in der Grundschule

(Diese Befragung richtet sich ausschließlich an alle ausgebildeten Grundschullehrerinnen und -lehrer.)



Humanwissenschaftliche
Fakultät

Institut III:
Allgemeine Didaktik
und Schulforschung

Köln, 22.02.2012

Lehrstuhl für Allgemeine
Didaktik und Pädagogik der
Grundschule

Charlotte Christ
- Triforum –
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln

Telefon +49 221 470-1801
charlotte.christ@uni-koeln.de

Sehr geehrte Grundschullehrerin, sehr geehrter Grundschullehrer,

Sie und Ihre Schule wurden ausgewählt, an einer Untersuchung zu Auffassungen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zu Aspekten der Schulentwicklung teilzunehmen. Diese Studie führe ich im Rahmen meiner Dissertation durch. Über Ihre Schulleitung habe ich Kontakt zu Ihrer Schule aufnehmen können, sie über das Projekt informiert und um Unterstützung gebeten. Ihre Schulleitung steht meinem Vorhaben aufgeschlossen gegenüber und hat mir Unterstützung zugesagt. Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn auch Sie mich durch das Ausfüllen des beiliegenden Fragebogens unterstützen würden.

Den Themen Schulentwicklung und schulische Qualitätsentwicklung wird aktuell eine hohe Relevanz zugesprochen. Die Anforderungen und Wirkungen, die von diesen Bereichen ausgehen, erfahren Sie in Ihrer Berufspraxis. Bislang haben die Auffassungen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zu diesen Themen in der Forschung wenig Beachtung gefunden. Ziel meines Vorhabens ist es, erste Hinweise zu den Hintergründen schulentwicklungsrelevanter Berufsauffassungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern zu erhalten und mögliche Ansatzpunkte für die Organisationsentwicklung an Grundschulen abzuleiten. Die obere staatliche Schulaufsichtsbehörde ist über das Projekt informiert.

Im beiliegenden Fragebogen finden Sie Fragen zu Ihren Erfahrungen mit den Themen Lehrkooperation und Schulentwicklung, zum Klima im Kollegium und zu Ihrer persönlichen Auffassung zu einigen allgemeinen Aussagen über die Arbeit von Schulen und Lehrerinnen und Lehrern, die derzeit im Kontext der Weiterentwicklung von Schulen diskutiert werden.

Ihre authentischen Antworten aus der Praxis sind wichtig, um Bedingungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse in Schulen wirklichkeitsgetreu beschreiben zu können.

Die Fragebögen sind vollständig anonymisiert und die erhobenen Daten werden nur für den mit der Untersuchung verbundenen Zweck genutzt. Die Bestimmungen des Datenschutzes werden eingehalten. Sie benötigen für das Ausfüllen des Fragebogens etwa 20 Minuten. Ich weiß es sehr zu schätzen, dass Sie hierfür Zeit und Mühe aufwenden und bedanke mich herzlich für Ihre Unterstützung und Zusammenarbeit.

Eine Untersuchung dieser Art kann nur gelingen, wenn sich möglichst viele, im Idealfall alle Lehrer/innen einer Schule beteiligen. Ich bitte Sie daher, den ausgefüllten Fragebogen bis zum 25.03.2012 in dem dafür vorbereiteten Rückumschlag an die Universität zu Köln zurückzusenden.

Nach Abschluss meines Vorhabens, an dem die Schulleitungen und Lehrer/innen von 50 zufällig ausgewählten Grundschulen in NRW beteiligt sind, werde ich Ihre Schule über die Veröffentlichung der Ergebnisse informieren.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Freundliche Grüße

C. Christ
Charlotte Christ

Anhang 1.2: Fragebogen für die Schulleitung – Haupterhebung

Teil I

Im ersten Teil des Fragebogens geht es zunächst um Angaben zu Ihrer Person und Ihrer Leitungstätigkeit an der Grundschule. Zudem werden Sie gebeten, Angaben zu Ihren Kompetenzen in den Arbeitsfeldern Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung vorzunehmen.
Die Angaben, die Sie hier treffen, bleiben selbstverständlich anonym und können nicht auf Ihre Person bezogen werden.

Angaben zu Ihrer Person und Ihrer Leitungstätigkeit

01 Persönliche Angaben

01.1 Wie alt sind Sie?
 a. unter 25 Jahre
 b. 25-29 Jahre
 c. 30-39 Jahre
 d. 40-49 Jahre
 e. 50-59 Jahre
 f. 60 Jahre und älter

01.2 Sind Sie männlich oder weiblich?
 a. männlich
 b. weiblich

02 Arbeitsverhältnis

02.1 Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie im Schuldienst tätig?
 Bitte runden Sie auf die nächste ganze Zahl auf und tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.
 Anzahl der Jahre im Schuldienst

02.2 Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie als SchulleiterIn bzw. Schulleiter tätig?
 Bitte runden Sie auf die nächste ganze Zahl auf und tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.
 a. Anzahl der Jahre in der Funktion als SchulleiterIn bzw. stellvertretend als SchulleiterIn insgesamt
 b. Anzahl der Jahre als SchulleiterIn an Ihrer jetzigen Schule

02.3 In welchem Beschäftigungsverhältnis arbeiten Sie?
 a. Beamtenverhältnis
 b. Angestelltenverhältnis

02.4 Arbeiten Sie in Vollzeit oder Teilzeit?
 a. Vollzeit
 b. Teilzeit

02.5 Wie viele Wochenstunden umfasst Ihr Arbeitsverhältnis?
 Anzahl Bitte rechtsbündig eintragen.
 Anzahl der Stunden pro Woche

02.6 Wie viele Stunden unterrichten Sie wöchentlich?
 Anzahl Bitte rechtsbündig eintragen.
 Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche

Fragebogen für die Schulleitung
 Erhebung Februar/März 2012

Codenummer:

Struktur des Fragebogens:

Teil I

Angaben zu Ihrer Person und Ihrer Leitungstätigkeit
 Seite 02-03

Teil II

Angaben zu Ihrer Schule und zur Arbeitsorganisation an Ihrer Schule
 Seite 04-08

Dissertationsprojekt
 Berufsauffassungen von Grundschullehrerinnen und -Lehrern zu Aspekten der Schulentwicklung – Zusammenhänge zwischen Berufsauffassungen und subjektiv empfundenem Organisationsklima, schulischen Rahmenbedingungen und Merkmalen schulischer Arbeitsorganisation



Universität zu Köln
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Institut III: Allgemeine Didaktik und Schulforschung
 Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule
 Leitstuhlinhaberin: Prof. Dr. Petra Hanke

Ansprechpartnerin: Charlotte Christ
 charlotte.christ@uni-koeln.de
 0221-470-1801

03

Kompetenzen in den Arbeitsfeldern Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung

03.1 Haben Sie sich in den letzten 12 Monaten in den folgenden Bereichen der Schulentwicklung fort- und weitergebildet?

- a. schulische Fortbildung
- b. Schulprogrammarbeit
- c. Steuergruppenarbeit
- d. Teambildung und Kooperation im Kollegium
- e. Gesprächsführung
- f. Moderation
- g. kollegiale Hospitation
- h. Evaluation der schulischen Arbeit
- i. Personalmanagement
- j. Sonstiges, und zwar: _____

03.2 Wie viele Stunden haben Sie sich in diesen Bereichen fort- und weitergebildet?

Bitte runden Sie auf die nächste ganze Zahl auf und tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

Anzahl der Zeilstunden für Fort- und Weiterbildungen bzgl. Schulentwicklung in den letzten 12 Monaten

03.3 Wie sicher fühlen Sie sich in den folgenden Bereichen Ihres beruflichen Handelns als Schulleitung?

- Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.
- | | überhaupt nicht sicher | sehr sicher |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Einbindung aller in Schule arbeitenden Menschen in Arbeitsprozesse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Förderung des Teamgeistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Delegation von Aufgaben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Umgang mit Widerständen im Kollegium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Systematisches Vorgehen im Schulentwicklungsprozess | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. durch eigene Visionen für die Schule das Kollegium zur Zielentwicklung anregen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Unterstützung von anderen im Schulentwicklungsprozess annehmen (z.B. von externen Moderatoren) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Kolleginnen und Kollegen konstruktive Rückmeldung geben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Personal gezielt auswählen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. adäquater Personaleinsatz zur Entwicklung und Sicherstellung des Unterrichts | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Kooperation mit außerschulischen Partnern und Einrichtungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Teambildung und Teamentwicklung im Kollegium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. zielorientierte Presse- und Öffentlichkeitsarbeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. sicheren Umgang mit Rechts- und Verwaltungsfragen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3

Teil II

Im zweiten Teil des Fragebogens geht es um allgemeine Angaben zu Ihrer Schule, z.B. zur Lage und Größe, zur Zusammensetzung der Schülerschaft und des Kollegiums. Darüber hinaus werden Sie zu der Arbeitsorganisation an Ihrer Schule befragt.

Angaben zu Ihrer Schule und zur Arbeitsorganisation an Ihrer Schule

04

Angaben zur Schule

- 04.1 Die Lage Ihrer Schule ist zu beschreiben ab ...
- a. ... städtisch
 - b. ... ein Vorort
 - c. ... ländlich
- 04.2 Ihre Schule befindet sich in einem Ort/liner Stadt mit ...
- a. ... bis 3.000 Einwohnern
 - b. ... mehr als 3.000 bis 10.000 Einwohnern
 - c. ... mehr als 10.000 bis 50.000 Einwohnern
 - d. ... mehr als 50.000 bis 200.000 Einwohnern
 - e. ... mehr als 200.000 bis 500.000 Einwohnern
 - f. ... mehr als 500.000 Einwohnern

04.3 Befindet sich Ihre Schule in einem Einzugsgebiet, das als „sozialer Brennpunkt“ bezeichnet werden kann?

Von einem sozialen Brennpunkt wird hier gesprochen, wenn verschiedene Faktoren, welche die Lebensbedingungen und Entwicklungschancen von Kindern erschweren, in konzentrierter Form auftreten.

- a. ja
- b. nein

04.4 Etwa wie viel Prozent der Schulleitenden und Schuler an Ihrer Schule ...

- Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.
- | | 0-10 % | 11-25 % | 26-50 % | > 50 % |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. ... stammen aus wohlhabenden Familien? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. ... stammen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. ... sind nicht-deutscher Muttersprache? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. ... haben sonderpädagogischen Förderbedarf? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

04.5 Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu den Schulleitenden und Schülern Ihrer Schule?

- Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.
- | | trifft voll und ganz zu | trifft über- bzw. nicht zu |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| a. Die Mehrzahl unserer Schulleitenden und Schüler erreicht die geforderten Kompetenzen der Lehrpläne problemlos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Die Mehrzahl unserer Schulleitenden und Schüler zeigt ein gutes Sozialverhalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Die Mehrzahl unserer Schulleitenden und Schüler kann dem Unterricht auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse nicht ausreichend folgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Die Eltern der Mehrzahl unserer Schulleitenden und Schüler engagieren sich für unsere Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Die Mehrzahl unserer Schulleitenden und Schüler kommt ohne Frühstück zur Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4

05

Organisatorisches Angebot Ihrer Schule

06.1 Gibt es an Ihrer Schule eines oder mehrere der folgenden organisatorischen Angebote?
Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachangaben möglich

a. verlässliche Halbtagsgrundschule

b. offene Ganztagschule

c. teilweise gebundene Ganztagschule

d. voll gebundene Ganztagschule

e. gemeinsamer Unterricht

f. jahrgangsgemischte Klassen

g. gemeinsam von mehreren Lehrkräften durchgeführter Unterricht (Teamentaching)

h. sonstige Angebote, und zwar _____

06.2 Welche der folgenden Formen der Zielorganisation bestehen an Ihrer Schule?
Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachangaben möglich

a. Es besteht ein offener Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn.

b. In der Wochenstruktur sind feste Zeiten für Klassenübergreifendes Arbeiten eingebaut.

c. Für den Unterricht besteht im Wesentlichen ein Rhythmus von 45-Minuten-Stunden.

d. In der Tagesstruktur gibt es auch kürzere oder längere Zeiteinheiten (z.B. Kurzstunden, Maxistunden).

e. Für Austausch und Kooperation der Lehrenden und Lehrer gibt es fest im Stundenplan veranbarte Zeiten (z.B. Inzidenzen).

f. Nur bei Ganztagsangebot Fachunterrichtsstunden und andere Lern- und Freizeitphasen wechseln sich über den gesamten Schultag ab.

g. Nur bei Ganztagsangebot. Sämtliche Fachunterrichtsstunden werden nacheinander am Vormittag abgehalten.

h. Nur bei Ganztagsangebot. Für Austausch und Kooperation der Lehrenden und Lehrer und des Ganztagspersonals gibt es fest im Stundenplan verankerte Zeiten.

06.3 Wenn ein Ganztagsangebot vorhanden ist, ist der Schul- und Ganztagsbereich an Ihrer Schule durch Kooperation vernetzt?
Zutreffendes bitte ankreuzen. Bei „ja“ Mehrfachangaben möglich

a. ja, durch einen Austausch (z.B. über inhaltliche und pädagogische Aspekte) beider Bereiche

b. ja, durch eine gemeinsame Gestaltung des Ganztagsangebots

c. nein

06

Arbeitsorganisation an Ihrer Schule

06.1 Gibt es an Ihrer Schule eine Steuergruppe (oder eine anders benannte Gruppe), die die Schulleitung bei der Koordination von Schulentwicklungsprozessen unterstützt?

a. ja

b. nein → bitte weiter mit Frage 06.4

06.2 Falls ja, Treffen die folgenden Aussagen auf die Arbeit der Steuergruppe (bzw. der anders benannten Gruppe) zu?
Bitte Zutreffendes ankreuzen. Mehrfachangaben möglich

a. Die Steuergruppe ist heterogen zusammengesetzt, d.h. das Kollegium ist breit vertreten.

b. Die Schulleitung ist Mitglied der Steuergruppe.

c. Die Schulleitung leitet die Steuergruppe.

→ Weitere Aussagen auf der nächsten Seite

04.6 Wie viele Schullehrerinnen sind zurzeit an Ihrer Schule angestellt?

Bitte tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

Schullehrerinnen

04.7 Wie viele Lehrerinnen und weiteres pädagogisches Personal (inkl. Personal des Ganztags) sind zurzeit an Ihrer Schule tätig?

Bitte tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

Grundschullehrerinnen

Förderschullehrerinnen

Referendarinnen

weitere pädagogische Fachkräfte

04.8 Wie setzt sich das Kollegium Ihrer Schule altersmäßig zusammen? Wie viele Lehrkräfte (Grund- und Förderschullehrerinnen) der einzelnen Altersstufen gibt es an Ihrer Schule?

Bitte tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

a. unter 30 Jahre Lehrkräfte

b. 30 bis 39 Jahre Lehrkräfte

c. 40 bis 49 Jahre Lehrkräfte

d. 50 bis 59 Jahre Lehrkräfte

e. 60 Jahre und älter Lehrkräfte

04.9 Wie viele Lehrkräfte (Grund- und Förderschullehrerinnen) haben in den letzten 12 Monaten ihre Tätigkeit an Ihrer Schule aufgenommen (z.B. durch Festanstellung, Verfehlungslosigkeit)? Wie viele Lehrkräfte haben das Kollegium in den letzten 12 Monaten verlassen (z.B. durch Pensionierung, Vernetzung)?

Bitte tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

a. Anzahl aller Lehrkräfte, die in den letzten 12 Monaten an Ihrer Schule aufgenommen haben

b. Anzahl aller Lehrkräfte, die in den letzten 12 Monaten das Kollegium verlassen haben

04.10 Wie viele Lehrkräfte (Grund- und Förderschullehrerinnen) arbeiten an Ihrer Schule im Angestelltenverhältnis und mit befristeten Arbeitsverträgen?

Bitte tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

a. Anzahl aller Lehrkräfte, die im Angestelltenverhältnis arbeiten

b. Anzahl aller Lehrkräfte mit befristeten Arbeitsverträgen

04.11 Hat Ihre Schule ein besonderes pädagogisches Profil?

Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachangaben möglich

a. Jena-Plan-Pädagogik

b. Montessori-Pädagogik

c. Waldorfpädagogik

d. inklusive Pädagogik

e. Demokratiepädagogik (z.B. Klassenrat, Schülerparlament)

f. Sonstiges, und zwar _____

06.2. Falls „ja“, treffen die folgenden Aussagen auf die Arbeit der Steuergruppe (bzw. der anders benannten Gruppe) zu?

Bitte Zutreffendes ankreuzen. Mehrfachangaben möglich.

- d. Die Steuergruppe sorgt dafür, dass die Schule auf der Basis von Bestandsmaßnahmen klar definierte Entwicklungsziele hat
- e. Die Steuergruppe pflegt Kontakte mit den schulischen Projektgruppen, unterstützt und berät diese Gruppen bei ihrer Projektarbeit.
- f. Die Steuergruppe erhält ein Mandat für ihre Arbeit durch die Lehrenkonferenz.
- g. Die Steuergruppe kommuniziert den Stand der Entwicklungsarbeit mit allen Beteiligten.
- h. Die Steuergruppe behält den Überblick über den Schulentwicklungsprozess
- i. Die Steuergruppe wird in ihrer Arbeit von den meisten Kolleginnen und Kollegen unterstützt.

06.3. Falls „ja“, wie viele Jahre gibt es bereits Steuergruppenarbeit an Ihrer Schule?

Bitte runden Sie auf die nächste ganze Zahl auf und tragen Sie die Anzahl rechtsbündig ein.

Anzahl der Jahre des Bestehens der Steuergruppenarbeit

06.4. Gibt es an Ihrer Schule Projekt- bzw. Arbeitsgruppen, die einzelne Aspekte der Weiterentwicklung Ihrer Schule verantworten?

- a. ja
- b. nein

06.5. Gibt es an Ihrer Schule eines oder mehrere der folgenden Teams mit einem regelmäßigen Austausch?

Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachangaben möglich.

- a. Jahrgangsteams
- b. Klassenteams
- c. Fachteams
- d. Sonstige, und zwar: _____

07

Schulentwicklung an Ihrer Schule

07.1. Wurde Ihre Schule in Ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützt/begleitet?

Zutreffendes bitte ankreuzen. Bei „ja“ Mehrfachangaben möglich.

- a. ja, durch ein Modellprojekt (Projektziele bitte angeben: _____)
- b. ja, durch das Kompetenzteam NRW
- c. ja, durch das Regionale Bildungsbüro
- d. ja, durch einen Schulentwicklungsberater
- e. Sonstiges, und zwar: _____
- f. nein

07.2. Welche Entwicklungsschwerpunkte werden an Ihrer Schule bearbeitet?

Falls an Ihrer Schule mehr als drei Entwicklungsschwerpunkte bearbeitet werden, beziehen Sie sich bei den folgenden Angaben bitte auf die drei wichtigsten Schwerpunkte.

Bitte max. 3 Entwicklungsschwerpunkte ankreuzen.

- a. Soziales Lernen/Werte
- b. bereichs-fachbezogene Kompetenz
- c. Bewegung/Gesundheit
- d. Öffnung der Schule
- e. spezielle Unterrichtsformen
- f. Einsatz neuer Medien
- g. Schulwegphasen/Übergänge
- h. Kooperation im Kollegium
- i. Gestaltung der Schule
- j. Wissenszweigspezifische Qualifikationen
- k. Inklusion/Integration/Förderunterricht
- l. Ganztäg
- m. Lerntechniken
- n. Schulklima
- o. Zusatzangebote
- p. Lehrkompetenz
- q. anderer Schwerpunkt, und zwar: _____

07.3. Fügen Sie bitte einige Stichworte zur genaueren Darstellung der drei wichtigsten Entwicklungsschwerpunkte hier an:

07.4. Welche konkreten Maßnahmen zur Umsetzung der Entwicklungsschwerpunkte gibt es an Ihrer Schule/bzw. sind an Ihrer Schule geplant?

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 1.3: Fragebogen für Grundschullehrer/innen – Haupterhebung

Fragebogen für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer Erhebung Februar/März 2012	Teil I Im ersten Teil des Fragebogens geht es zunächst um Angaben zu Ihrer Person, Ihrem Arbeitsverhältnis und Ihren Erfahrungen mit den Themen Lehrkooperation und Schulentwicklung. Die Angaben, die Sie im Fragebogen vornehmen, bleiben selbstverständlich anonym und können nicht auf Ihre Person bezogen werden.
Angaben zu Ihrer Person	Angaben zu Ihrer Person
01 Persönliche Angaben	01 Persönliche Angaben
Struktur des Fragebogens:	Struktur des Fragebogens:
Teil I	Teil I
Angaben zu Ihrer Person	Angaben zu Ihrer Person
02 Ihre Erfahrungen mit den Themen Lehrkooperation und Schulentwicklung	02 Ihre Erfahrungen mit den Themen Lehrkooperation und Schulentwicklung
Teil II	Teil II
Ihre Auffassungen zu Teilbereichen Ihrer Arbeit	Ihre Auffassungen zu Teilbereichen Ihrer Arbeit
Teil III	Teil III
Das Organisationsklima an Ihrer Schule	Das Organisationsklima an Ihrer Schule
10-11	10-11
Dissertationsprojekt Berufsauffassungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern zu Aspekten der Schulentwicklung – Zusammenhänge zwischen Berufsauffassungen und subjektiv empfundenem Organisationsklima, schulischen Rahmenbedingungen und Merkmalen schulischer Arbeitsorganisation	Dissertationsprojekt Berufsauffassungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern zu Aspekten der Schulentwicklung – Zusammenhänge zwischen Berufsauffassungen und subjektiv empfundenem Organisationsklima, schulischen Rahmenbedingungen und Merkmalen schulischer Arbeitsorganisation
Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule Lehrstuhlleiterin: Prof. Dr. Petra Hanke	Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule Lehrstuhlleiterin: Prof. Dr. Petra Hanke
Ansprechpartnerin: Charlotte Christ charlotte.christ@uni-koeln.de 0221 470-1801	Ansprechpartnerin: Charlotte Christ charlotte.christ@uni-koeln.de 0221 470-1801
	

Teil II

Im zweiten Teil des Fragebogens geht es um Ihre Auffassungen zum Aufgabenfeld Schulentwicklung. Zudem werden Sie um Einschätzungen zu einigen allgemeineren Aussagen über die Arbeit von Schule und Lehrerinnen und Lehrern gebeten, die derzeit im Kontext der Weiterentwicklung von Schulen diskutiert werden.

Ihre Auffassungen zu Teilbereichen Ihrer Arbeit

05

Auffassungen zur Schulentwicklung

05.1	Wie stark ist Ihr Interesse an den folgenden Inhalten der Schulentwicklung? <i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>	sehr stark	stark	gering
a	Ich interessiere mich für Inhalte der Unterrichtsentwicklung (z. B. Öffnung des Unterrichts, Schülerorientierung, Methodentraining)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Ich interessiere mich für Inhalte der Personalentwicklung (z. B. Supervision/Coaching, Fortbildung, Feedbackgespräche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Ich interessiere mich für Inhalte der Organisationsentwicklung (z. B. Schulprogrammarbeit, Evaluation, Teamentwicklung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

05.2	Welche generelle Bedeutung schreiben Sie dem Aufgabenfeld „Schulentwicklung“ zu? <i>Bitte schätzen Sie, unabhängig von Ihrer Aktivität in Bereichen der Schulentwicklung, folgende Aussagen ein. Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>	trifft voll und ganz zu	trifft über- bzw. fast ganz zu	überhaupt nicht zu
a	Mir ist es wichtig, mich an der Weiterentwicklung des Leitbilds unserer Schule zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Mir ist es wichtig, mich neben meinem Unterricht auch für die Weiterentwicklung der gesamten Schule einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Mir ist es wichtig, mich an Maßnahmen der Schulentwicklung (z. B. Arbeit in Projekt- und Steuergruppen zu verschiedenen Themenfeldern) aktiv zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

05.3	Welchen Stellenwert haben folgende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an Ihrer Schule? <i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>	sehr wichtig	wichtig	überhaupt nicht wichtig
a	Diskussion über die aktuellen Probleme der Schule, ihre Ursachen und mögliche Verbesserungsvorschläge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	gemeinsame Vereinbarung von Entwicklungsorientierungen für die Schule und Überprüfung dieser Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Ermittlung eines vollständigen Schulprogramms (mit Leitbild, inhaltlichen Schwerpunkten, Umsetzungsverfahren, zu erreichenden Standards)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Ermittlung von Schulen und Unterricht und Ableitung von Entwicklungsschritten (z. B. Schulinspektoren)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	die schrittweise Freilegung von Leistungsstandards, die an dieser Schule in verschiedenen Bereichen von den SchülerInnen erreicht werden sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Einsatz von standardisierten Leistungstests zur objektiven Überprüfung der erreichten Schülerkompetenzen (z. B. VERA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Orientierung an in den Lehrplänen der Grundschule formulierten Kompetenzerwartungen am Ende des 2. und 4. Schuljahres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

04.2	Wie bearbeiten Sie die genannten Aufgaben der Schulentwicklung? <i>Zutreffendes bitte ankreuzen. Mehrfachangaben möglich.</i>	<input type="checkbox"/>
a	Ich bin Mitglied einer Projekt- oder Arbeitsgruppe.	<input type="checkbox"/>
b	Ich bin Mitglied einer Steuergruppe (oder einer anders benannten Gruppe), die den Schulentwicklungsprozess auf der Basis von Kontakten mit den schulischen Projekt- und Arbeitsgruppen steuert und koordiniert und diese Gruppen bei ihrer Arbeit unterstützt.	<input type="checkbox"/>
c	Ich kümmere mich alleine darum.	<input type="checkbox"/>

04.3	Im Folgenden sind verschiedene Aspekte der Schulentwicklung aufgeführt. Welche Aussagen treffen auf Ihre Schule zu? <i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.</i>	trifft voll und ganz zu	trifft über- bzw. fast ganz zu	überhaupt nicht zu
a	An unserer Schule haben wir Entwicklungsorientierungen erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	An unserer Schule wird kontinuierlich am Schulprogramm gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer an wichtigen Entscheidungen beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	An unserer Schule sind die Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung dokumentiert und öffentlich gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	An unserer Schule laufen Schulentwicklungsprozesse insgesamt systematisch ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06

Auffassungen über die Arbeit von Schule und Lehrerinnen und Lehrern

06.1 Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Handlungsfelder für den Lehrberuf? Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.		sehr wichtig	über- haupt nicht wichtig
a.	Unterrichten: fach- und sachgerechte Durchführung von Unterricht, motivierende, unterstützende und aktivierende Unterrichtsgestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Erziehen, Vermittlung von Werten und Normen; Finden von Lösungsansätzen für Streitigkeiten und Konflikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Beurteilen von Schülerleistungen; Diagnostizieren, Beraten, Fördern, Bewerten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Innovieren: Reflexion, Evaluation, Kooperation und Fortbildung zur Weiterentwicklung der Schule und der eigenen Profession	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06.2 Wie ist Ihre persönliche Auffassung zu den folgenden Aussagen zum Lehrberuf? Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.		trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
a.	Für das Funktionieren einer Schule ist es wichtig, dass alle Lehrenden von der Schulbildung gleich behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Die Zielsetzungen einer Schule sollten auch Ziele der persönlichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Lehrerinnen sollten sich stets an den Zielformulierungen der Schule orientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Lehrerinnen sollten die durch das Schulprogramm gesetzten Ziele kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Zusammenarbeit im Kollegium hat den Nachteil, dass sich Lehrerinnen zu sehr nach anderen richten müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Engagierte Lehrerinnen sollten auch mehr verdienen als Kolleginnen und Kollegen, die weniger engagiert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Lehrerinnen sollten sich regelmäßig wechselseitig im Unterricht beobachten, um voneinander zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.	Die Verschiedenheit der einzelnen Lehrerinnen ist ein wesentlicher Teil der Qualität einer Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.	Lehrerinnen sollten mit ihren Kolleginnen und Kollegen in schulischen Belangen kooperieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.	Eine Schule kann nur funktionieren, wenn gemeinsame Ziele klar formuliert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.	Lehrerinnen, die in derselben Klasse unterrichten, sollten sich regelmäßig zu Besprechungen treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.	Ausgebildete Lehrpersonen sind über die Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten, niemandem Rechenschaft schuldig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.	Die Lehrerinnen einer Schule sollten regelmäßig Unterrichtsmaterialien austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.	Abstimmungen über Inhalte des Unterrichts innerhalb des Kollegiums (z.B. Arbeitspläne) schränken die Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.	Die Arbeit aller Lehrerinnen ist gleichwertig, egal welche Fächer jemand unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p.	Lehrerinnen sollten regelmäßig Unterricht gemeinsam planen und durchführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ Weitere Aussagen auf der nächsten Seite

06.4 Wie schätzen Sie die folgenden Aussagen zum beruflichen Aufgabengebiet „Schulentwicklung“ ein?
Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil ...		trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
a.	... gemeinsame Zielsetzungen möglich werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	... Lehrerinnen zur Zusammenarbeit angeregt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	... das Kollegium sich stärker als Gemeinschaft sieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	... die eigene Arbeit dadurch erleichtert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	... entlastende Zielstrukturen geschaffen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	... Absprachen getroffen werden, die mir Sicherheit geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	... das Kollegium in einem stärkeren Austausch steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil ...		trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
a.	... Zeitstrukturen für systematische Schulentwicklung in Schulen nicht vorhanden sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	... Lehrerinnen bei diesen Aufgaben nicht hinreichend unterstützt werden (z.B. durch die Schulleitung, externe Berater, die Schulaufsicht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	... Teamarbeit im Lehrberuf nicht funktioniert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	... neben den unterrichtsbezogenen Tätigkeiten für diese Aufgaben keine Zeit bleibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	... der Mehraufwand in keinem Verhältnis zu seinem Ertrag steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	... Lehrerinnen sich durch dieses Aufgabengebiet belastet fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	... die Arbeit nicht angemessen entlohnt bzw. gewürdigt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil III

Im dritten Teil des Fragebogens geht es um das Organisationsklima an Ihrer Schule, das durch die wahrgenommenen sozialen Beziehungen und Strukturen im Kollegium beschreiben wird und sowohl das soziale Klima unter Kolleginnen und Kollegen als auch zur Schulleitung umfasst.

Das Organisationsklima an Ihrer Schule
07

07.1 Bitte bewerten Sie die Stimmung an Ihrer Schule.
Bitte jeweils zwischen den beiden Gegenpolen ein Kästchen ankreuzen

optimistisch	<input type="checkbox"/>	pessimistisch
respektvoll	<input type="checkbox"/>	respektlos

07.2 Bitte geben Sie an, wie genau die folgenden Aussagen auf das Kollegium Ihrer Schule zutreffen.
Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	trifft voll und ganz zu	trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
a. An unserer Schule besteht eine Kultur der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Die Schulleitung unserer Schule ist aufgeschlossen, wenn die Lehrerinnen ein Anliegen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin unsere Schule etwas anders macht als alle anderen (bzw. einen eigenen Stil hat), wird das vom Kollegium akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kritik der Schulleitung erfolgt direkt und nicht „über Dritte“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Die Lehrerinnen sorgen für einen guten Kommunikationsfluss, so dass stets alle über Neuigkeiten informiert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Die Schulleitung beteiligt alle betroffenen Lehrerinnen und Lehrer an Entscheidungen und entscheidet nicht hinter verschlossener Tür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Wer an unserer Schule etwas Neues ausprobieren will, kann mit der Unterstützung von den Kolleginnen und Kollegen rechnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Unsere Schulleitung bemüht sich, dass Konferenzen geründel, zügig und strukturiert ablaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Die Schulleitung hält Termine sorgfältig ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Die Lehrerinnen unserer Schule sind besonders motiviert, da sie wissen, dass ihre Anstrengung von der Schulleitung gesehen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Die Lehrerinnen bemühen sich, neue Kolleginnen und Kollegen schnell in die Gemeinschaft zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Bei uns gibt es wenig Klatsch und „Hinter-herum-Gerede“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Bei Meinungsverschiedenheiten unter den Lehrerinnen und Lehrern wird die Schulleitung eingeschaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Die Schulleitung kündigt Konferenzen, Anforderungen von Bereichen etc. frühzeitig genug an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Die Lehrerinnen unserer Schule schätzen es wert, dass es im Kollegium Individualität gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ Weitere Aussagen auf der nächsten Seite

06.2 Wie ist Ihre persönliche Auffassung zu den folgenden Aussagen zum Lehrerberuf?
Bitte schätzen Sie, unabhängig von vorliegenden schulischen Rahmenbedingungen, die folgenden Aussagen ein.
Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.

	trifft voll und ganz zu	trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
q. Lehrerinnen sollten die Möglichkeit haben alleine und eigenverantwortlich in ihrer Klasse zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Lehrerinnen sollten nach der Qualität ihrer Leistungen bezahlt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. Lehrerinnen sollten regelmäßig Unterricht arbeitsteilig vorbereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. Lehrerinnen sollten keine schulischen Aufgaben zugewiesen bekommen, die über ihre Unterrichtsarbeit hinausgehen (z.B. Schulprogrammarbeit, Schulleistungsbeurteilung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u. Lehrerinnen einer Schule sollten Unterrichtsmaterialien möglichst gemeinsam entwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v. Maßnahmen der rituellen und externen Evaluation sollten vermieden werden, da sie Unterschiede der Arbeitsqualität von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w. Lehrerinnen sollten sich in schulischen Belangen arbeitsteilig organisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x. Lehrerinnen einer Schule sollten gemeinsame Ziele haben, damit Zusammenarbeit funktionieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y. Weiterentwicklungen im Schulsystem dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass Lehrpersonen nicht mehr selbst über ihren Unterricht entscheiden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z. Alle Lehrerinnen sollten sich an der Formulierung von gemeinsamen Zielen im Schulprogramm beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa. Es ist schade, dass es üblich ist, als Lehrerin alleine zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb. Eine Verpflichtung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung würde den Spielraum der einzelnen Lehrperson in negativer Weise einengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc. Lehrerinnen sollten regelmäßig ihre Erfahrungen austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd. Lehrerinnen sollten sich ausschließlich auf ihren Unterricht konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee. Lehrerinnen sollten ihre Arbeit gegenseitig kritisch und konstruktiv bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

07.2. Bitte geben Sie an, wie genau die folgenden Aussagen auf das Kollegium Ihrer Schule zutreffen. Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen.		trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu
p.	Wenn Lehrerinnen unserer Schule zeitweise besonders belastet sind, können sie auf die Hilfe der Kolleginnen und Kollegen zählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q.	Wenn wichtige schulische Probleme diskutiert werden, beteiligen sich die meisten Lehrerinnen daran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r.	In Arbeitsgruppen und Konferenzen ist erkennbar, dass die Lehrerinnen unserer Schule sich um gemeinsame Problemlösungen bemühen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s.	Die Lehrerinnen gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t.	Aufgaben, die sich belastend auswirken könnten, werden von unserer Schulleitung gerecht unter den Kolleginnen und Kollegen verteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u.	Die Lehrerinnen an unserer Schule können frei entscheiden, welche Schwerpunkte sie in der eigenen Arbeit setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v.	Die Schulleitung unserer Schule gibt den Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w.	Schulbezogene Entscheidungen werden vom Kollegium zügig und demokratisch gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x.	Die Lehrerinnen können darauf vertrauen, dass die Schulleitung sie bei schwierigen Aufgaben unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y.	Die Lehrerinnen an unserer Schule können sich beruflich verwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z.	Die Schulleitung gratuliert den Kolleginnen und Kollegen zu persönlichen und beruflichen Anlässen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa.	Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Lehrerinnen eine klare Vorstellung davon haben, wie die Schule in Zukunft aussehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb.	Die Lehrerinnen zählen auch Kolleginnen und Kollegen dieser Schule zu ihrem persönlichen Freundeskreis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cc.	Die Schulleitung macht den Lehrerinnen und Lehrern die langfristigen Ziele der Schule transparent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dd.	Wenn über Lehrerinnen etwas Negatives berichtet wird, können sie sicher sein, dass sich die Schulleitung zuerst einmal vor sie stellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ee.	Die Schulleitung vermittelt den Lehrerinnen und Lehrern unserer Schule das Gefühl, dass sie mit ihrer Arbeit zum guten Image der Schule beitragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ff.	In unserem Kollegium gibt es kaum Gruppierungen, die sich von den Übrigen abgrenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gg.	Der Einsatz der Lehrerinnen für ihre Schule wird von unserer Schulleitung gesehen und anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hh.	Wenn Aufgaben in unserem Kollegium verteilt werden, berücksichtigt die Schulleitung persönliche Wünsche von Lehrpersonen, soweit das möglich ist!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii.	In unserem Kollegium gibt es einen allgemeinen Konsens über das notwendige Maß an Disziplin im Umgang mit den Schülern und über die Methoden zu ihrer Aufrechterhaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jj.	Unsere Schulleitung nutzt viele verschiedene Gelegenheiten, um das Team zu loben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kk.	Unsere Schulleitung ist bei Kritik und Lob stets gerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ll.	Meinungsverschiedenheiten in der Sache belasten die persönlichen Beziehungen der Lehrerinnen untereinander in der Regel nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 2: Skalenbildung

Anhang 2.1: Faktorenanalyse der Items „schulentwicklungsrelevante Einstellungen“

Tabelle 2.1-1: Rotierte Komponentenmatrix für die Items zu *schulentwicklungsrelevanten Einstellungen*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten			
Lehrer/innen sollten regelmäßig Unterricht arbeitsteilig vorbereiten.	.811			
Lehrer/innen sollten regelmäßig Unterricht gemeinsam planen und durchführen.	.738			
Lehrer/innen einer Schule sollten Unterrichtsmaterialien möglichst gemeinsam entwickeln.	.612			
Lehrer/innen sollten sich in schulischen Belangen arbeitsteilig organisieren.	.592			
Es ist schade, dass es üblich ist als Lehrer/in alleine zu arbeiten.	.526			
Lehrer/innen, die in derselben Klasse unterrichten, sollten sich regelmäßig zu Besprechungen treffen.	.520			
Lehrer/innen sollten sich regelmäßig wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen.	.478			
Die Lehrer/innen einer Schule sollten regelmäßig Unterrichtsmaterialien austauschen.	.421			
Lehrer/innen sollten ihre Arbeit gegenseitig kritisch und konstruktiv bewerten.	.421			
Eine Schule kann nur funktionieren, wenn gemeinsame Ziele klar formuliert sind.	.695			
Lehrer/innen sollten die durch das Schulprogramm gesetzten Ziele kennen.	.673			
Lehrer/innen einer Schule sollten gemeinsame Ziele haben, damit Zusammenarbeit funktionieren kann.	.659			
Lehrer/innen sollten mit ihren Kolleginnen und Kollegen in schulischen Belangen kooperieren.	.603			
Lehrer/innen sollten sich stets an den Zielformulierungen der Schule orientieren.	.562			
Alle Lehrer/innen sollten sich an der Formulierung von gemeinsamen Zielen im Schulprogramm beteiligen.	.549			
Die Zielsetzungen einer Schule sollten auch Ziele der persönlichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sein.	.534			
Lehrer/innen sollten keine schulischen Aufgaben zugewiesen bekommen, die über ihre Unterrichtsarbeit hinausgehen (z.B. Schulprogrammarbeit, Schulevaluation).	.667			
Lehrer/innen sollten sich ausschließlich auf ihren Unterricht konzentrieren.	.661			
Ausgebildete Lehrpersonen sind über die Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten, niemandem Rechenschaft schuldig.	.660			
Maßnahmen der internen und externen Evaluation sollten vermieden werden, da sie Unterschiede der Arbeitsqualität von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar machen.	.658			
Abstimmungen über Inhalte des Unterrichts innerhalb des Kollegiums (z.B. Arbeitspläne) schränken die Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	.566			
Eine Verpflichtung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung würde den Spielraum der einzelnen Lehrperson in negativer Weise einengen.	-.430	.544		
Lehrer/innen sollten die Möglichkeit haben alleine und eigenverantwortlich in ihrer Klasse zu unterrichten.	.493			
Weiterentwicklungen im Schulsystem dürfen auf keinen Fall dazu führen, dass Lehrpersonen nicht mehr selbst über ihren Unterricht entscheiden können.	.454			
Lehrer/innen sollten nach der Qualität ihrer Leistungen bezahlt werden.	.822			
Engagierte Lehrer/innen sollten auch mehr verdienen als Kolleginnen und Kollegen, die weniger engagiert sind.	.821			
Die Arbeit aller Lehrpersonen ist gleichwertig, egal welche Fächer jemand unterrichtet.	-.464			
Erklärte Varianz (in %):	20.8	10.1	8.0	6.4
Gesamt: 45.3 %				

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Anhang 2.2: Faktorenanalyse der Items „Organisationsklima an Schulen“

Tabelle 2.2-1: Rotierte Komponentenmatrix für die Items zum *Organisationsklima an Schulen / wahrgenommenes Verhalten der Schulleitung*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten		
Wenn über Lehrer/innen etwas Negatives berichtet wird, können sie sicher sein, dass sich die Schulleitung zuerst einmal vor sie stellt.	.883		
Die Schulleitung vermittelt den Lehrerinnen und Lehrern unserer Schule das Gefühl, dass sie mit ihrer Arbeit zum guten Image der Schule beitragen.	.809		
Die Schulleitung unserer Schule ist aufgeschlossen, wenn die Lehrer/innen ein Anliegen haben.	.799		
Die Lehrer/innen können darauf vertrauen, dass die Schulleitung sie bei schwierigen Aufgaben unterstützt.	.793		
Der Einsatz der Lehrer/innen für ihre Schule wird von unserer Schulleitung gesehen und anerkannt.	.789		
Unsere Schulleitung ist bei Kritik und Lob stets gerecht.	.768		
Wenn Aufgaben in unserem Kollegium verteilt werden, berücksichtigt die Schulleitung persönliche Wünsche von Lehrpersonen, soweit das möglich ist.	.747		
Unsere Schulleitung nutzt viele verschiedene Gelegenheiten, um das Team zu loben.	.710	.441	
Die Schulleitung beteiligt alle betroffenen Lehrerinnen und Lehrer an Entscheidungen und entscheidet nicht hinter verschlossener Tür.	.673		
Bei Meinungsverschiedenheiten unter den Lehrerinnen und Lehrern wirkt die Schulleitung ausgleichend.	.668		
Die Lehrer/innen unserer Schule sind besonders motiviert, da sie wissen, dass ihre Anstrengung von der Schulleitung gesehen wird.	.609	.484	
Die Schulleitung unserer Schule gibt den Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Leistungen.		.817	
Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Lehrer/innen eine klare Vorstellung davon haben, wie die Schule in Zukunft aussehen soll.		.764	
Die Schulleitung macht den Lehrerinnen und Lehrern die langfristigen Ziele der Schule transparent.	.699		
Die Schulleitung hält Termine sorgfältig ein.			.865
Die Schulleitung kündigt Konferenzen, Anforderungen von Berichten etc. frühzeitig genug an.			.855
Unsere Schulleitung bemüht sich, dass Konferenzen geordnet, zügig und strukturiert ablaufen.			.729
Erklärte Varianz (in %):	62.6	8.0	5.7
Gesamt: 76.3 %			

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 2.2-2: Rotierte Komponentenmatrix für die Items zum *Organisationsklima an Schulen / wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten	
In unserem Kollegium gibt es kaum Gruppierungen, die sich von den Übrigen abgrenzen.	.838	
Die Lehrer/innen gehen respektvoll miteinander um.	.805	
An unserer Schule besteht eine Kultur der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung.	.773	
Bei uns gibt es wenig Klatsch und „Hinten-herum-Gerede“.	.767	
In Arbeitsgruppen und Konferenzen ist erkennbar, dass die Lehrer/innen unserer Schule sich um gemeinsame Problemlösungen bemühen.	.753	
Meinungsverschiedenheiten in der Sache belasten die persönlichen Beziehungen der Lehrer/innen untereinander nicht.	.725	
Die Lehrer/innen bemühen sich, neue Kolleginnen und Kollegen schnell in die Gemeinschaft zu integrieren.	.660	
Wenn Lehrer/innen unserer Schule zeitweise besonders belastet sind, können sie auf die Hilfe der Kolleginnen und Kollegen zählen.	.659	
Die Lehrer/innen unserer Schule schätzen es wert, dass es im Kollegium Individualisten gibt.	.642	.400
Die Lehrer/innen an unserer Schule können frei entscheiden, welche Schwerpunkte sie in der eigenen Arbeit setzen.	.859	
Die Lehrer/innen an unserer Schule können sich beruflich verwirklichen.	.748	
Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin unserer Schule etwas anders macht als alle anderen (bzw. einen eigenen Stil hat), wird das vom Kollegium akzeptiert.	.626	
Erklärte Varianz (in %):	52.0	10.0
Gesamt: 62.0 %		

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Anhang 2.3: Faktorenanalyse der Items „Kooperationspraxis der Lehrpersonen“

Tabelle 2.3-1: Rotierte Komponentenmatrix für die Items zur *Kooperationspraxis der Lehrpersonen*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten		
Ich plane gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterricht (z.B. Unterrichtsreihen, Werkstätten).	.867		
Ich bereite mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterricht arbeitsteilig vor (indem z.B. jeder einzelne Aspekte bei der Vorbereitung einer Werkstatt übernimmt).	.859		
Ich bereite mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig vor.	.858		
Ich entwickle gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien (z.B. Arbeitsblätter, Lernspiele).	.812		
Ich tausche mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über meine Unterrichtsplanung aus.	.697		
Ich tausche mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien aus.	.525	.490	
Ich tausche mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über die Planung größerer Vorhaben aus.		.860	
Ich plane größere Vorhaben (z. B. Projektwochen, Feste) zusammen mit dem ganzen Kollegium.		.793	
Ich plane größere Vorhaben arbeitsteilig organisiert mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen.		.759	
Ich tausche mit meinen Kolleginnen und Kollegen berufsbezogene Erfahrungen und Tipps aus.	.629		
Ich führe mit meinen Kolleginnen und Kollegen wechselseitige Unterrichtsbesuche durch.			.832
Erklärte Varianz (in %):	44.2	16.7	9.4
Gesamt: 70.3 %			

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Anhang 2.4: Faktorenanalyse der Items „Bewertung von Schulentwicklung“

Tabelle 2.4-1: Rotierte Komponentenmatrix für die Items zur *Bewertung von Schulentwicklung*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil das Kollegium sich stärker als Gemeinschaft sieht.	.863		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil das Kollegium in einem stärkeren Austausch steht.	.861		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Lehrer/innen zur Zusammenarbeit angeregt werden.	.819		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil die eigene Arbeit dadurch erleichtert wird.	.808		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil gemeinsame Zielsetzungen möglich werden.	.787		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Absprachen getroffen werden, die mir Sicherheit geben.	.779		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine günstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil entlastende Zeitstrukturen geschaffen werden.	.697		
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil neben den unterrichtsbezogenen Tätigkeiten für diese Aufgaben keine Zeit bleibt.		.791	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil die Arbeit nicht angemessen entlohnt bzw. gewürdigt wird.		.774	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Lehrer/innen sich durch dieses Aufgabenfeld belastet fühlen.		.767	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Lehrer/innen bei diesen Aufgaben nicht hinreichend unterstützt werden.		.744	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Zeitstrukturen für systematische Schulentwicklung nicht vorhanden sind.		.742	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil der Mehraufwand in keinem Verhältnis zu seinem Ertrag steht.		.644	
Die Möglichkeit Schule selbstständiger zu gestalten ist eine ungünstige Tendenz gegenwärtiger Bildungspolitik, weil Teamarbeit im Lehrerberuf nicht funktioniert.			.869
Erklärte Varianz (in %):	44.4	16.6	8.0
Gesamt: 69.0 %			

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Anhang 2.5: Faktorenanalyse der Items „Schulentwicklung an der Schule“

Tabelle 2.5-1: Komponentenmatrix der Items *Schulentwicklung an der Schule*. Quelle: Eigene Darstellung.

Items	Komponenten
An unserer Schule laufen Schulentwicklungsprozesse insgesamt systematisch ab.	.866
An unserer Schule sind die Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.	.806
An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen der Schulentwicklung dokumentiert und öffentlich gemacht.	.768
An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.	.750
An unserer Schule wird kontinuierlich am Schulprogramm gearbeitet.	.741
An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.	.703
An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer an wichtigen Entscheidungen beteiligt.	.624
Erklärte Varianz (in %):	56.9
Gesamt: 56.9 %	

Anmerkungen: Hauptkomponentenanalyse. Es wurde nur eine Komponente extrahiert. Die Lösung kann nicht rotiert werden.

Anhang 3: Datenanalyse

Anhang 3.1: Datenanalyse zum Organisationsklima an Grundschulen

Tabelle 3.1-1: Kennwerte der Skala zum Organisationsklima an Grundschulen. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Anzahl Skalen	α	n	M	SD
Organisationsklima an Grundschulen	5	.86	303	3.74	.83

Anmerkung: Skalierung von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“

Tabelle 3.1-2: Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima an Grundschulen und der Schulentwicklung an der Schule. Quelle: Eigene Darstellung.

	Organisationsklima an Grundschulen	
	r	.625**
Schulentwicklung an der Schule	p	.000
	n	298

Anmerkung: **Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant (einseitig).

Anhang 3.2: Datenanalyse zu schulentwicklungsrelevanten Einstellungen von Grundschullehrkräften

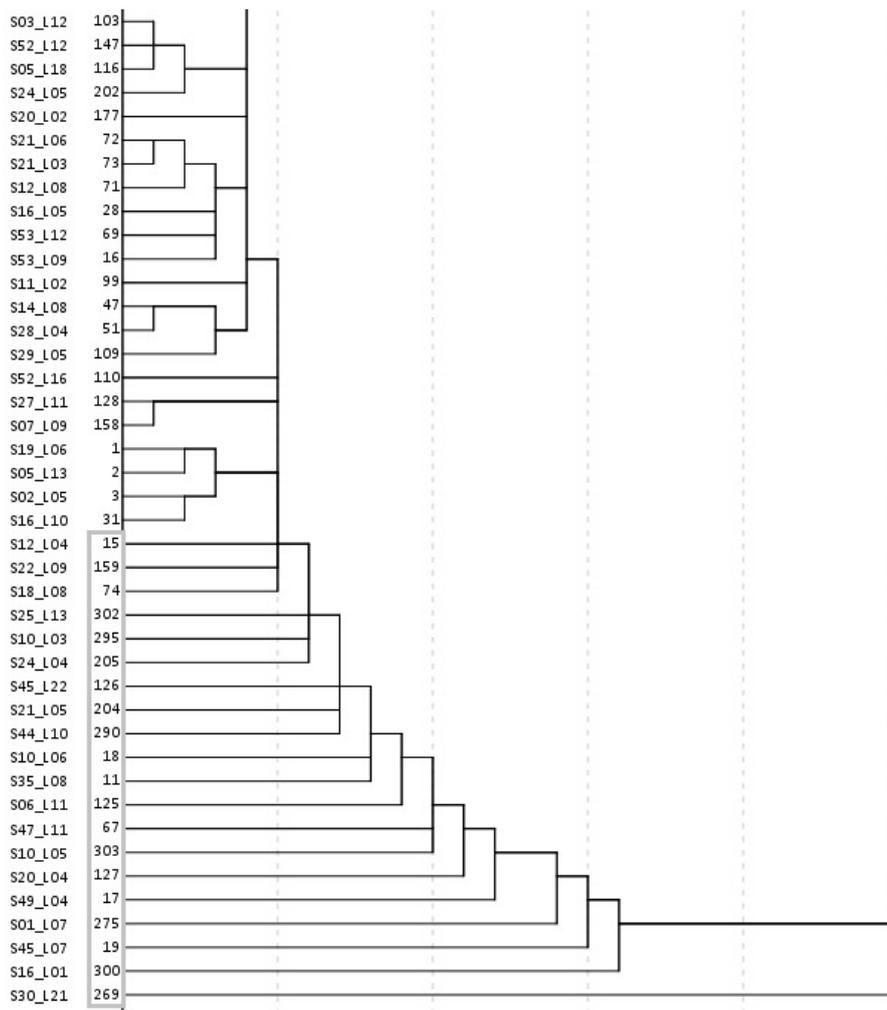


Abbildung 3.2-1: Ausschnitt des Dendrogramms des Single-Linkage-Verfahrens zur Identifikation von Ausreißern. Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 3.2-1: Werte der Teststatistiken zur Berechnung der Clusteranzahl basierend auf der K-Means-Methode mit originalsortierten und zufallssortierten Daten. Quelle: Eigene Darstellung.

Teststatistiken der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten, Originalsortierung

	k = 1	k = 2	k = 3	k = 4	k = 5	k = 6	k = 7	k = 8	k = 9	k = 10
ETA ² k	.00	.28	.39	.47	.55	.60	.62	.63	.65	.69
PREk	.00	.28	.16	.13	.15	.10	.07	.03	.05	.09
F-MAXk	.00	107.08	91.12	83.46	85.90	81.88	76.30	68.13	64.81	66.11

Teststatistiken der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten, Zufallssortierung

	k = 1	k = 2	k = 3	k = 4	k = 5	k = 6	k = 7	k = 8	k = 9	k = 10
ETA ² k	.00	.28	.39	.49	.55	.60	.62	.65	.67	.68
PREk	.00	.28	.16	.15	.12	.11	.07	.06	.05	.05
F-MAXk	.00	106.86	90.29	88.03	83.81	81.98	76.61	72.08	68.00	65.18

Tabelle 3.2-2: F-Werte der 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	F-Werte der 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten	
	Cluster 1 (n = 158)	Cluster 2 (n = 125)
Kooperation	.4347	.6031
gemeinsame Ziele	.6388	.8816
Autonomie und Parität	.9227	.6560
leistungsbezogene Bezahlung	.9150	.7594

Tabelle 3.2-3: Kreuztabelle: 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten* 2-Clusterlösung nach der Ward-Methode. Quelle: Eigene Darstellung.

	2-Clusterlösung nach der Ward-Methode			
		1	2	Gesamt
2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten	1	158	0	158
	2	64	61	125
	Gesamt	222	61	283

Anmerkung: Cohens Kappa: $K = .516$

Tabelle 3.2-4: Kreuztabelle: 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten* 2-Clusterlösung nach K-Means-Methode mit algorithmisch generierten Startwerten, Originalsortierung. Quelle: Eigene Darstellung.

	2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten, Originalsortierung			
		1	2	Gesamt
2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten	1	139	19	158
	2	1	124	125
	Gesamt	140	143	283

Anmerkung: Cohens Kappa: $K = .859$

Tabelle 3.2-5: Kreuztabelle 2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten* 2-Clusterlösung nach K-Means-Methode mit algorithmisch generierten Startwerten, Zufallsortierung. Quelle: Eigene Darstellung.

	2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode mit von SPSS ermittelten Startwerten, Zufallsortierung ¹			
		1	2	Gesamt
2-Clusterlösung nach der K-Means-Methode basierend auf Ward-Startwerten	1	149	9	158
	2	1	124	125
	Gesamt	150	133	283

Anmerkung: Cohens Kappa: $K = .929$ / ¹Die Clusternummerierung wurde umcodiert

Tabelle 3.2-6: Unterschiede zwischen den Mittelwerten der clusterbildenden Skalen. Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben. Quelle: Eigene Darstellung.

Skala	Cluster 1 (n = 158)		Cluster 2 (n = 125)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Kooperation	4.02	.44	3.07	.52	16.52	281	.000
gemeinsame Ziele ²	4.49	.36	4.02	.43	9.67	243.68	.000
Autonomie und Parität	2.04	.77	2.76	.65	-8.32	281	.000
leistungsbezogene Bezahlung	2.54	1.11	1.6	1.01	7.22	281	.000

Anmerkung: Zur Skalenbildung wurden die Mittelwerten der Items mit der Skalierung 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ berechnet. / ²Signifikanter Levene-Test der Varianzgleichheit.