

1 Ausgangssituation

Bildungseinrichtungen, wie auch andere Organisationen, sind dazu da, um Ziele zu erreichen für ihre KundInnen, für die Menschen, die darin arbeiten, wie auch für die Organisation als solche. All diese Systeme stehen unter permanentem Veränderungsdruck. Das notwendige Ausmaß der Veränderung bzw. Anpassung hängt jeweils von der eigenen Stabilität sowie dem Veränderungsdruck der relevanten Umwelten ab. Nur wenn nicht alles gleichzeitig auf das System einwirkt, kann das System auf Irritationen reagieren, d. h., sie als Informationen verstehen und die Strukturen entsprechend anpassen (vgl. Luhmann, 2004). Strukturell gekoppelte Systeme sind aufeinander angewiesen, sie bleiben füreinander sogenannte Umwelten. Von struktureller Koppelung wird gesprochen, wenn ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis zwischen Systemen besteht (vgl. Kneer & Nassehi, 2000). Wenn von außerhalb der Schule interveniert wird, z. B. vonseiten der vorgesetzten Instanzen, dann entscheiden jeweils die Einzelsysteme, die Schulen selbst, in welcher Form und Ausprägung sie die jeweiligen Interventionen verarbeiten und eventuell Beratungsleistung wünschen (vgl. Holtappels & Rolff, 2004).

Waren es in den vergangenen 15 Jahren immer wieder vereinzelt Schulen, die Bedarf an Begleitung und Unterstützung für Schulentwicklung anmeldeten, so ist davon auszugehen, dass dieser Bedarf in den nächsten Jahren aufgrund des vermehrten Einflusses durch die diversen Umwelten stark zunehmen wird. Man denke nur an die PISA-Studie, die verordnete standardisierte Reifeprüfung, die Einführung von Bildungsstandards, das verpflichtende Qualitätsmanagement sowie die erweiterte Autonomie der Einzelschulen. Andere Anlässe für Schulentwicklungsberatung sind aber auch die von Schulen selbst wahrgenommenen Mängel im pädagogischen und organisatorischen Bereich, wie z. B. Kommunikations- oder Prozessablaufdefizite bzw. die Abnahme von SchülerInnenzahlen.

1.1 DER HINTERGRUND DES PROJEKTS UND DER FORSCHUNGSBEDARF

In den Jahren 2011–2014 wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien zwei Lehrgänge zur systemischen Schulentwicklungsberatung durchgeführt. Diese sollten es interessierten Personen mit entsprechender Vorqualifikation

ermöglichen, eine Ausbildung zu absolvieren, um der zu erwartenden Nachfrage nach Beratungsleistung gerecht werden zu können.

Im Schuljahr 2013/14 wurde von Oktober bis Mai an neun allgemeinbildenden Pflichtschulen in Wien das neue St. Galler Managementmodell als Steuerungs- und Führungsinstrument einer Schule (vgl. Capaul & Seitz, 2011) mit Unterstützung von SchulentwicklungsberaterInnen implementiert und erprobt.

An allen teilnehmenden Schulen kamen BeraterInnen zum Einsatz, die den oben genannten Lehrgang absolviert haben. Vonseiten der Schulen nahmen jeweils die Schulleiterinnen und Schulentwicklungssteams an dem Projekt teil.

1.2 ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Um mehr über die Erwartungen an BeraterInnen zu erfahren, wurden drei der neun teilnehmenden Schulen ausgewählt und in der Folge in Form von Fallanalysen zu den Leistungen der BeraterInnen qualitativ befragt. Ziel war, die Fallstudienanalysen mit den vorangehenden theoretischen Erkenntnissen und dem Kompetenzraster des Lehrgangs zu vergleichen und daraus Schlussfolgerungen bezüglich der Erwartungshaltungen an SchulentwicklungsberaterInnen ableiten zu können.

Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit sollen dazu dienen, das Aus- und Weiterbildungsangebot nachhaltig zu optimieren und einen Beitrag zur Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Wien zu leisten. In weiterer Folge geht die Untersuchung auch der Frage nach, inwiefern es bezüglich der Qualität der Beratung einen relevanten Unterschied macht, ob die SchulentwicklungsberaterInnen aus einer anderen oder derselben Schulart wie die zu beratende Schule kommen.

Wichtig scheint mir hier der Hinweis, dass die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit keine Evaluation des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung bzw. der Implementierung des neuen St. Galler Managementmodells sind, sondern explizit auf die von den BeraterInnen erfüllten bzw. nicht erfüllten Erwartungen im Rahmen eines Beratungsprojektes fokussieren.

Aus der beschriebenen Ausgangssituation und dem dargestellten Hintergrund des Projekts wurden folgende Forschungsfragen entwickelt.

1.3 FORSCHUNGSFRAGEN DER ARBEIT

Auf Basis eines Projektes der Pädagogischen Hochschule Wien, mit dem Ziel der Einführung des St. Galler Managementmodells und der Prozessbegleitung durch ausgebildete SchulentwicklungsberaterInnen, wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen.

Forschungsfrage 1

- Wie ist der Beratungsprozess erfolgt?
- Inwiefern war der Beratungsprozess aufgrund der vereinbarten Ziele/Erwartungen und der gewählten Beratungsmaßnahmen erfolgreich?
- Welche nicht erwarteten Effekte sind dabei aufgetreten?

Forschungsfrage 2

- In welchen Bereichen wurden die Schulentwicklungsberaterinnen als kompetent erlebt vonseiten der Schulleiterinnen und des Schulentwicklungsteams?
- Inwiefern gab es Unterschiede in der Herangehensweise der systeminternen (gleiche Schulart) bzw. systemexternen (andere Schulart) Schulentwicklungsberaterinnen?

Forschungsfrage 3

- Welche Konsequenzen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Aus- und Fortbildung von SchulentwicklungsberaterInnen ableiten?

1.4 AUFBAU DER ARBEIT

Der erste Schwerpunkt der Arbeit beschäftigt sich grundsätzlich mit dem Begriff Schulentwicklung, wobei dabei insbesondere auf die unterschiedlichen Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Einzelschule eingegangen wird. In der Folge werden die Themen Schulentwicklung und erziehungstheoretische Perspektiven gegenübergestellt und das Spannungsverhältnis zwischen gemeinsamem strategischen Vorgehen vs. Freiraum und Flexibilität der Lehrkräfte darzustellen. Im nächsten Teil soll das Thema Qualitätsmanagement im Österreichischen Schulwesen mit seinen Systemen QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) und SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) dargestellt und verglichen werden. Im Anschluss daran werden verschiedene Bera-

tungsansätze gegenübergestellt, wobei insbesondere auf den systemischen Beratungsansatz vertiefend fokussiert wird. Der weitere Schwerpunkt beschäftigt sich mit Spezifika der Beratung, wie sie speziell in Schulen anzutreffen sind. In der Folge wird das Beraten im Tandem skizziert. Der Theorieteil wird durch die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Bedingungen für BeraterInnen aus dem eigenen System (eigene Schulart) und solchen die aus einem externen System (andere Schulart) kommen abgeschlossen.

Im Forschungsteil sollen mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden 3 Fälle explizit untersucht und daraus Hypothesen abgeleitet werden. In einer anschließenden Cross-Case-Analyse werden die Ergebnisse bezüglich der drei Fälle verglichen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und die Fragestellungen beantwortet. Praxisempfehlungen für BeraterInnen und ein Ausblick auf weitere, mögliche Forschungsperspektiven runden die vorliegende Arbeit ab.

2 Eine Annäherung an den Begriff Schulentwicklung

Entwicklung in einer Schule und Schulentwicklung sind nicht dasselbe. Schulen entwickeln sich andauernd, auch weil sich die Umweltbedingungen ständig ändern. Nichtgesteuerte Entwicklungen in einer Schule sind zu unterscheiden von den bewussten und gezielten Herangehensweisen in der Schulentwicklung.

Schulentwicklung hat eigentlich drei Bezugsquellen: das Umsetzen großer Reformvorhaben durch den Staat, die Einzelschule als Gestaltungseinheit bzw. Motor von Reformmaßnahmen (vgl. Buhren & Rolff, 2012) und in den letzten Jahren das Governance-Konzept mit der Neuordnung des Handlungsgefüges der Ebenen (vgl. Saldern, 2010).

Im Folgenden sollen die Entwicklungsfelder in Bezug auf die Schulentwicklung im Lauf der vergangenen fünf Jahrzehnte betrachtet werden.

2.1 GESAMTSYSTEM-STRATEGIEN

Man verstand in den 1960er-Jahren unter dem Entwickeln von Schulen primär ein „Planen“. Aufgrund des quantitativen Ausbaus des Schul- und Hochschulsystems rückte Bildungsplanung immer mehr in den Fokus staatlicher Politik (vgl. Altrichter & Helm, 2011). Bis in die Mitte der 1970er-Jahre war dieses Vorgehen begleitet von einem technokratisch motivierten Gestaltungsoptimismus und der Vorstellung einer v. a. primär elastischen Gestaltung gesellschaftlicher Felder mittels der Politik und der Ministerialbürokratie (vgl. Schimank, 2009). Allmählich wurden die Nachteile plandeterminierter Reformen im Bildungsbereich sichtbar. Je nach Perspektive, die eingenommen wurde, war die Wissensbasis bezüglich der vorsorglichen Gestaltung der Pläne zu schmal oder die AkteurInnen, die Reformen umsetzen sollten, erwiesen sich als wenig kooperativ, zu wenig qualifiziert oder auf andere Weise widerständig (vgl. Altrichter & Helm, 2011). Allzu oft passten die Vorgaben der zentralen Behörden nicht zu den Problemen, die in den Einzelschulen zu lösen waren. Gleichzeitig zeigten sich die hierarchischen Vorgaben wenig motivierend für die MitarbeiterInnen in den einzelnen Schulen (vgl. Tillmann, 2011). Die angeführten Argumente lassen sich nach Rolff (vgl. Rolff, 2007) in vier wesentliche Punkte zusammenfassen:

Vertreter von Gesamtsystem-Strategien gehen davon aus, dass Innovationen auf alle Schulen in ähnlicher Weise übertragen werden können. Dies setzt an zentraler Stelle ein Wissen voraus, wie an den einzelnen Schulen Verbesserungen zu erzielen sind. Die Erfahrung zeigt, dass bildungspolitische Vorstellungen unterschiedlich interpretiert werden, weil sie auf verschiedene Bedingungen und Personen treffen, und Rauch (vgl. 2003) vertritt die Meinung, dass der Wandel in dynamisch-komplexen Systemen viel zu vielschichtig ist, als dass er effektiv von einigen wenigen gestaltet werden könnte.

- Gesamtsystem-Strategien sehen LehrerInnen als KonsumentInnen neuer Vorgaben. Die Schule wird als Zulieferinstitution betrachtet, wo Ideen einfach übernommen werden. Meist wird die Innovation den Schulrealitäten vonseiten der LehrerInnen einfach angepasst.
- Es besteht die Annahme, dass man Innovationen zielgetreu implementieren kann. Diese bedingt aber, dass Ziele rational verfolgt werden können und ein Konsens erreicht wird, der vom gesamten System getragen wird. Die Erfahrung zeigt aber, dass Change-Prozesse in Schulen komplexe Prozesse sind, die ihrer eigenen Dynamik folgen und oft von der Schulkultur beeinflusst werden bzw. diese beeinflussen. Bildungsreformen stellten sich als komplexe Konstellationen individueller und korporativer AkteurInnen mit ihren eigenen Interessen und als längerfristiges Unternehmen mit schwer vorhersagbaren Ergebnissen heraus (vgl. Schimank, 2009).
- Die Systemtheorie hat bestätigt, was viele Praktiker schon vorher ahnten, wenn z. B. von zentraler Seite interveniert wird, dann entscheidet jeweils das Einzelsystem, die Schule selbst, wie mit dieser Intervention umgegangen wird. Denn jedes System hat seinen Eigensinn und agiert in erster Linie selbstreferenziell und auf sich bezogen (vgl. Luhmann, 1987).
- Dies hatte zur Folge, dass in vielen deutschen Bundesländern zentrale Regulierungen reduziert und die Entscheidungskompetenzen der Einzelschule erweitert wurden (vgl. Tillmann, 1997). Mit dem Blick auf die einzelne Schule erhielt Schulentwicklung bildungspolitisch wie auch bezüglich der praktischen Umsetzung einen neuen Fokus. Seit 1990 gilt die Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ (vgl. Dalin u. a., 1990). Für die davon erwartete Wirkung werden in erster Linie die LehrerInnen und die Schulleitung verantwortlich gemacht, während andere Mitspieler-

Innen, wie die Schulaufsicht, eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben sollen.

2.2 ENTWICKLUNG DER EINZELSCHULE

Dieses Paradigma, das den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, setzt voraus, dass die Entwicklung der einzelnen Schule vorrangig ist gegenüber der Systemkoordination. Dabei geht man davon aus, dass Schulentwicklung in den Einzelschulen beginnen soll und dass die Entwicklung dieser bevorzugt wird gegenüber einer vom Gesamtsystem generierten und abgeleiteten Aktivität (vgl. Rolff, 2007). Im Brennpunkt steht die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit, es geht dabei nicht (nur) um eine distanzierte Beschreibung und Erklärung, sondern es geht um engagierte Hilfestellung bei der Weiterentwicklung von Schulen“ (vgl. Tillmann, 2011).

Eine der wesentlichsten Neuerungen bestand darin, dass das Handeln der AkteurInnen genauer betrachtet wird. Dieses muss sich immer wieder auf förderliche Strukturen bzw. Ressourcen stützen. Durch das Handeln werden wieder neue Strukturen aufgebaut (vgl. Altrichter & Helm, 2011). Nach Giddens (vgl. 1986) kann man darunter Regeln und Ressourcen verstehen, die AkteurInnen benutzen, um ihren Handlungen einen bestimmten Ablauf zu geben. Wichtig im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen sind Regeln wie Schulgesetze oder informelle Regeln im Kollegium. Ressourcen sind z. B. Unterrichtszeit, Geld, Materialien und Kompetenzen von LehrerInnen.

Schulentwicklungsprozesse können auch als Aufbau und Veränderung von Organisationsstrukturen für „neues Handeln“ der schulischen AkteurInnen verstanden werden. Es wurden etwa Strukturen, wie z. B. schulinterne Fortbildungen oder Pädagogische Tage, eingeführt (vgl. Altrichter & Rasch, 1997). Besonders bezeichnend für diesen Wechsel im Rahmen der Schulentwicklung war die Einführung von Steuergruppen als Kernelement eines neuen Leitungs- und Organisationsverständnisses von Schule (vgl. Dalin u. a., 1990). Inzwischen ist es schon vielfach üblich, dass Schulen z. B. über eine Steuergruppe verfügen, die einem mittleren Management entspricht und damit die meist umfangreiche strategische Führungsarbeit einer Schule auf eine breitere Basis stellt.

Schulentwicklung bedeutet aber auch immer Kulturwandel. „Und Kultur betrifft Werte (Grundorientierung), Engagement und Leidenschaft, Commitment, Haltungen und Stimmungen, Empowerment und damit tief sitzende Grundorientierungen“ (Bonsen u. a., 2008). Mit dem Hinweis darauf, dass gemeinsame Werte und Kultur gepflegt werden müssen, lässt sich der Bogen zur ‚lernenden Schule‘ (selbstreflexiv und gleichzeitig orientiert an den relevanten Umwelten) spannen: „Eine Schule lernt, weil die Menschen in der Schule lernen, (weil es an einer solchen Schule selbstverständlich ist), miteinander zu kooperieren und an gemeinsamen Zielen zu arbeiten“ (Rolff u. a., 2000).

Die selbstständige Entwicklung der einzelnen Schule gewinnt im Zuge der neuen Balance zwischen Systemsteuerung und Entwicklung der Einzelschule an zunehmender Bedeutung. Wenn nämlich die zentrale Steuerung mehr Spielraum zulässt, dann müssen die Schulen Selbststeuerungsfähigkeit erlangen, um eigenständige Problemlösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Holtappels, 2010). Dazu bedarf es aber einer Entwicklungsarbeit, die zielorientiert und systematisch vorgeht, eines Veränderungsmanagements und der Beherrschung von Entwicklungsstrategien und -verfahren. Dass aber LehrerInnen und Schulleitungen aufgrund ihrer Möglichkeiten und vorhandenen Ressourcen dem gesetzlichen Auftrag von Schulen kaum nachkommen können, scheint weder für die Öffentlichkeit noch für die zuständigen Behörden von wirklicher Bedeutung zu sein (vgl. Schlee, 2013).

Worin zeigt sich also die Qualität von Schule? An gutem Unterricht? An professionellem Personal? An einer perfekten Organisation? – Wohl kaum nur an einem einzelnen Aspekt, für sich gedacht. Erst im systemischen Zusammenspiel von Unterricht, Organisation und Mensch entsteht die Art von Qualität, die von Schule heute gefordert wird. Nach diesem Paradigma muss die Einzelschule für sich entscheiden können, ob sie bei der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung beginnt (vgl. Buhren & Rolff, 2012).

Schulentwicklung bedeutet Schule ganzheitlich in den Blick zu nehmen, bedeutet auf Unterrichtsentwicklung, auf Personalentwicklung und auf Organisationsentwicklung zu achten. Nur so können aktuelle bildungspolitische Vorgaben, wie z. B. Bildungsstandards, teilzentrale Reife- und Diplomprüfungen oder die Neue Mittelschule, aber auch schulspezifische Entwicklungsvorhaben nachhaltig umgesetzt werden.

Der oben angeführte Systemzusammenhang ist ein innerschulischer und muss durch einen außerschulischen ergänzt werden. Zur Umwelt gehören u. a. Eltern, weiterführende Schulen, Betriebe, Universitäten, die Schulträger oder die Schulaufsicht. Das System Schule ist geschlossen im operativen Bereich des Unterrichts bzw. der Erziehung und gleichzeitig offen, wie dies am Beispiel der Schulaufsicht zu beobachten ist, die sich in unterschiedlicher Akzentuierung – je nach Auslegung der Autonomiegrenzen – in den operativen Bereich von Schulen einbringt (vgl. Buhren & Rolff, 2012).

2.3 NEUES STEUERUNGSMODELL FÜR DAS GESAMTSYSTEM – EDUCATIONAL GOVERNANCE

Enttäuschte Reformhoffnungen führten, wie oben erwähnt, dazu, dass der Fokus von den Gesamtsystem-Strategien auf die Einzelschul-Entwicklung gerichtet wurde. Der PISA-Schock bewirkte u. a., dass der Druck auf die Bildungspolitik und -verwaltung, schnell wirksame Schulreformen durchzuführen, spürbar zugenommen hat (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007).

In den Wirtschafts- oder Politikwissenschaften bzw. der Soziologie gibt es zum Teil seit den 1930er-Jahren Governance-Analysen, wobei die Adaption für den Bildungsbereich dagegen ein relativ neues Feld ist (vgl. Arnott & Raab, 2000). Mit dem Governance-Konzept ist die Koordination und Steuerung der wechselseitigen Abhängigkeiten gesellschaftlicher AkteurInnen in komplexen Situationen gemeint (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010).

Auch wenn Einzelschulen zur Selbststeuerung verpflichtet werden, ist damit die Gesamtsteuerung nicht obsolet. Die Auseinanderentwicklung der Schulen und Schulformen ist ebenso zu befürchten wie eine Beliebigkeit der Inhalte jenseits des schmaler werdenden Korridors eines für alle verbindlichen Kerncurriculums (vgl. Holtappels & Rolff, 2010). Wenn Schulen ihr Personal ganz oder teilweise selbst rekrutieren, wächst damit die Möglichkeit ungleicher Kollegiumsentwicklungen, d. h., es bestehen die attraktiven Schulen einerseits und die weniger attraktiven Schulen andererseits. Dies droht das Schulwesen eines Landes zu sprengen und dessen Sozialfunktion in Frage zu stellen (vgl. Holtappels & Rolff, 2010). Dies hat zur Folge, dass mit Neuem experimentiert wird, und fordert den Gesetzgeber auf, klare, aber gleichzeitig weitmaschigere Akzente zu setzen, d. h. gleiche Standards zu setzen und eine Gleichverteilung der Ressourcen zu sichern (vgl. ebd.).

Während sich die Einzelschul-Entwicklung auf einen klar umrissenen Kontext, auf die einzelne Schule innerhalb des öffentlichen Schulsystems, bezieht, hat die Governance-Theorie den Anspruch, über ganz unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche bezüglich der gesellschaftlichen Steuerung Aussagen machen zu können (vgl. Dederling, u. a., 2013). Zentral beschäftigt sie sich mit Prozessen der gesellschaftlichen Steuerung und meint, dass es nicht eine zentrale Steuerungsinstanz – den Staat bzw. die Politik – gibt, sondern dass Steuerung und Kontrolle „Prozesse der Interaktion zwischen kollektiven AkteurInnen sind“ (Fuchs, 2008, S. 17). Dieses Konzept stellt in den Mittelpunkt, dass der Staat keine Monopolstellung im Steuerungsprozess hat (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007). Falls man Schulentwicklung als Steuerung innovativer Prozesse im staatlichen Schulsystem versteht, wird ersichtlich, welchen Konnex die Governance-Theorie herstellt. Es stellen sich z. B. die Fragen: Wer steuert Innovationen in Schulen? Welche Bedeutung haben externe ExpertInnen (z. B. SchulentwicklungsberaterInnen) in diesem Zusammenhang (vgl. Dederling u. a., 2013)? So vertreten Altrichter und Maag Merki folgende Standpunkte (vgl. 2010):

- Viele SteuerungsakteurInnen agieren mit verschiedenen Interessen, d. h., es gibt verschiedene Personen, nicht nur an der Spitze der Hierarchie, die die Entwicklung des Systems mit ihren jeweils unterschiedlichen Motiven gestaltend oder verhindernd beeinflussen.
- Es gibt AkteurInnen und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken. Weder das Gestaltungsobjekt noch die Steuerungssubjekte befinden sich in einem Ruhezustand, wenn die ReformerInnen ans Werk gehen. Das heißt, jede Steuerungsvorstellung muss von autonomen Eigendynamiken des Systems ausgehen. Nach Luhmann (vgl. 1997) hat jedes System eine selbstreferenzielle operative Geschlossenheit und Eigenkomplexität.
- Durch die Verselbstständigung und Verschränkung ist keine direkte Steuerung möglich, aber indirekte Steuerung durch aktive Übersetzungsvorgänge. Soziale Systeme sind zwar eigensinnig, aber nicht autistisch. Systeme sind mit ihren jeweiligen Umwelten jeweils verschränkt oder systematisch miteinander verbunden (vgl. Sydow & Windeler, 2001) bzw. strukturell gekoppelt (vgl. Luhmann, 1997). Giddens (vgl. 1986) spricht von „reflexive monitoring“, dadurch beziehen soziale Systeme Anforderungen der Umwelt reflexiv in ihre Praktiken mit ein.

- SteuerungsakteurInnen handeln intentional und rational in dem Sinne, dass sie danach trachten, ihre Handlungen im Sinne ihrer Intentionen zu steuern. Meistens agieren in komplexen Situationen eine Menge von SteuerungsakteurInnen mit mehr oder weniger unterschiedlichen Intentionen, das bedeutet, ihre Rationalität ist begrenzt. „Die Akteure sind nicht in der Lage (...), alles Geschehen reflexiv zu erfassen und zu steuern. Das „reflexive monitoring“, die Steuerungsfähigkeit individueller AkteurInnen oder sozialer Systeme, ist systematisch immer begrenzt“ (Sydow & Windeler, 2001).
- Steuern bedeutet im Sinne der Governance nicht, dass Steuerungsententionen zu 100 % in Folgehandlungen umgesetzt werden bzw. einer bestimmten Zufälligkeit unterworfen wären. Steuern bedeutet aber doch, bestimmt durch eine gewisse Logik oder durch anders motivierte Beiträge, dass die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen beschränkt wird (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010). Skepsis gegenüber rationaler Steuerung ist durchaus angemessen. Es wäre aber nicht angebracht Steuerabstinenz zu fordern oder von Nichtsteuerbarkeit von Systemen zu sprechen. Dies würde bedeuten, reales, soziales Verhalten aus dem analytischen Blick zu drängen und zu übersehen, dass gesellschaftliches Handeln immer Handeln in hierarchischen Systemen ist. In Zukunft wird es in diesem Zusammenhang darum gehen Beispiele gelingender bzw. versagender Steuerung und Schulentwicklung zu untersuchen, um die relevanten Gelingensbedingungen von Steuerung zu verstehen (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010). Wesentlich ist dabei die Auffassung, dass die Leistungen des Bildungssystems nicht nur von wenigen staatlichen AkteurInnen hergestellt werden, sondern verschiedentlich durch zivilgesellschaftliche, pädagogische, politische und administrative Beiträge erzeugt werden (vgl. Maag Merki, 2008). Der Einfluss der unterschiedlichen Akteure wird durchaus unterschiedlich wahrgenommen. Das Schulsystem kann als ein komplexes soziales System betrachtet werden, bei dem mehrere Ebenen ineinandergreifen (vgl. Maag Merki, 2008).

2.4 DAS BESONDERE AN SCHULEN – SCHULEN ALS EXPERTINNENORGANISATIONEN

Schulen weisen sich durch Besonderheiten aus, die sie mit Krankenhäusern, Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen teilen. Diese Organisa-

tionen wurden von Mintzberg als „professional bureaucracy“ beschrieben und in der Folge im deutschsprachigen Raum als ExpertInnenorganisationen bezeichnet und weiterentwickelt (vgl. Grossmann u. a., 1997; Faustenhammer, 2007).

Die ExpertInnen

- sind sehr gut ausgebildet in ihrem Fach und zeichnen sich durch eine hohe Qualifikation aus;
- sind mit ihrer Leistungsfähigkeit das Kapital der Schule;
- produzieren sehr komplexe, nicht triviale Dienstleistungen;
- erzeugen Leistungen, die direkt für die KundInnen erbracht werden und somit stark von der persönlichen Beziehung abhängen;
- identifizieren sich weniger mit der Organisation, in der sie arbeiten, sondern mehr mit der Profession, der sie angehören;
- zeigen oft wenig Engagement für die Gesamtziele der Organisation;
- sehen die Organisation als notwendiges Übel und mehr als Ressourcengeber (Geldmittel, Räume, EDV-Ausstattung, ...);
- sind der Meinung, dass es wenig persönliche Vorteile mit sich bringt, wenn man sich für die Organisation engagiert (vgl. Grossmann u. a., 1997);

ExpertInnenorganisationen werden durch die Verwaltung zusammengehalten. Administrative Fachkräfte und die Schulleitung sind oft die einzigen Handelnden mit einem wirklichen Interesse an der Gestaltung der Gesamtorganisation. Für die ExpertInnen repräsentieren sie die Limitierung durch die Gesamtorganisation, die zumeist als störend für die eigene Arbeit bzw. als verlängerter Arm der Zentralgewalt erlebt werden (vgl. Grossmann u. a., 1997).

Im Folgenden sollen einige wesentliche Unterschiede (siehe Tab. 1) zwischen Organisationen, die produzieren bzw. Handel betreiben und ExpertInnenorganisationen dargestellt werden (vgl. Faustenhammer, 2007).

Das Fehlen von Strukturen, v. a. in Schulen, führt oft dazu, dass es zu Doppelgleisigkeiten kommt und scheinbar banale Abläufe immer wieder neu erfunden werden müssen. Ein wesentlicher Vorteil dieser Organisationsform liegt darin, dass die ExpertInnen in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld einen großen Spielraum haben, wo sie ihre Potenziale frei entfalten können.

Systeme der Schulentwicklung, wie z. B. die Einführung von Qualitätsmanagement, führen neue Formen der Zusammenarbeit in die Struktur der Schulen ein. Dies wird von vielen LehrerInnen als Bedrohung oder zumindest Einengung ihrer Autonomie und ihres ExpertInnenstatus gesehen. Zellulare bzw. fragmentierte Organisationen zeigen eher konservierende Wirkung. Neue Formen der Zusammenarbeit werden oft zurückgewiesen oder als Last wahrgenommen. Der Anspruch, dass LehrerInnen auch Gesamtverantwortung für ihre Schule übernehmen, ist ein relativ neuer (vgl. Altrichter & Posch, 1999)

Der Erfolg der ExpertInnenorganisation hängt von einer optimalen Arbeit der Kerneinheiten ab. Darin liegen die wesentlichen Kapazitäten der Organisation Schule, hier muss Schulentwicklung ansetzen, um erfolgreiche Weiterentwicklung anzuregen. Gleichzeitig müssen diese Kerneinheiten dazu gebracht werden, die Interessen der Gesamtorganisation mitzudenken (vgl. Grossmann, Pellert u. a., 1997).

ProduzentInnen und DienstleisterInnen	ExpertInnenorganisationen
<ul style="list-style-type: none"> • Die Leistung der produktorientierten Organisation ist messbar in Qualität und Quantität. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Leistung der ExpertInnen wird persönlich erbracht, ist nur für den Einzelfall passend und immer einzigartig.
<ul style="list-style-type: none"> • Der Beitrag der MitarbeiterInnen zur Produktion ist im Voraus beschreibbar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lösung für das aktuelle Problem muss von den ExpertInnen gefunden werden.
<ul style="list-style-type: none"> • Fehler in der Produktion sind feststellbar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehler sind nur bedingt feststellbar und nur von anderen ExpertInnen desselben Faches.
<ul style="list-style-type: none"> • Der Verkauf ist organisatorisch von der Produktion getrennt. 	<ul style="list-style-type: none"> • ExpertInnen sind oft auch „VerkäuferInnen“ ihrer eigenen Leistung.
<ul style="list-style-type: none"> • Der Markt ist transparent. Die Bedürfnisse der KundInnen sind bekannt oder erforschbar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Markt ist intransparent. Die ExpertInnen müssen in vielen Fällen sogar die ausgesprochenen Bedürfnisse der „KundInnen“ infrage stellen.

Tab. 1: ProduzentInnen und DienstleisterInnen vs. ExpertInnenorganisationen nach Faustenhammer (2007, S. 5)