

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 3

Artikel: Die einzelne Schule zwischen Selbstorganisation und Bürokratisierung

Autor: Kussau, Jürgen

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786107>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die einzelne Schule zwischen Selbstorganisation und Bürokratisierung

Jürgen Kussau

Die Organisation der einzelnen Schule («Organisationsentwicklung») bestimmt zunehmend die einschlägige Reformdiskussion. Die einzelne Schule ist jedoch tiefgreifend in ein Geflecht zentraler Vorgaben («Prägung») eingebunden, das jeden Entwicklungsschritt restringiert; umgekehrt werden allerdings zentral initiierte Reformprogramme im Implementationsprozess verbogen. Es existiert also ein schulisches Autonomiepotential, das ausgebaut werden muss und damit die vorgelagerte Bürokratiehierarchie und ihre Vorgaben tangiert. Ein Schwerpunkt des Reformprogramms «Organisation der Schule» (Organisationsentwicklung) liegt im Aufbau und der Erprobung geeigneter Kooperationsformen; dadurch sollen Schulkultur und -qualität verbessert werden. Dabei steht auch die Installierung einer – kooperativ eingebundenen – Schulleitung zur Diskussion. Die Kehrseite dieses Reformprogramms kann jedoch in einem Bürokratisierungseffekt liegen und Ungleichheiten zwischen verschiedenen Schulen verstärken.

Feststellen lässt sich allenfalls eine begrenzte Wirksamkeit zentraler, von der Schulbürokratie initiiertter Reformkonzepte. Aus dieser Kritik an einer Schulreform «von oben» wird in neuerer Zeit gefolgert, Schulreform müsste – mit durchaus unterschiedlichen Zielen – «vor Ort» in einzelnen Schulen geleistet werden. Denn wie es heisst: «Bildungspolitische Vorstellungen können sich nur in der individuellen Schule materialisieren». (Dalin, Rolff, Buchen 1990.) Die einzelne Schule habe Träger der Reform zu sein. Und wenn sie es nicht sei, gäbe es die Reform auch nicht.

Dieser weitgehend favorisierte Ansatz, worauf sich die Diskussionen um Strategien der Reform konzentrieren, nimmt vornehmlich die Organisation der einzelnen Schule ins Blickfeld, deren Umbau (Organisationsentwicklung) schliesslich gefordert wird (Dalin 1986, Rolff 1986). So berechtigt er und seine

Kritik an der vermeintlichen Zweckrationalität bürokratischer Organisationen auch sein mögen, so sehr geraten sie in Gefahr, die «Prägung» der einzelnen Schule durch zentrale, das ganze Schulsystem regelnde Vorgaben für Form und Inhalt schulischen Handelns, auch der auf sie bezogenen Reformabsichten, zu vernachlässigen.

Wer die Organisation der einzelnen Schule entwickeln will, wird mit den von Systemstrukturen gezogenen Grenzen rechnen und diese analysieren müssen, um gegebene Entwicklungsspielräume erkennen bzw. neue erkämpfen zu können. Umgekehrt heisst das, erst einmal die Vorstellung von der einzelnen Schule zu bestimmen. Aus diesem Zusammenhang heraus können dann die organisatorischen Entwicklungen (Organisationsmodelle) betrachtet werden. Vielleicht lässt sich damit vermeiden, dass zu schnell neue Reformillusionen verbreitet werden. Im folgenden wird diesen Überlegungen nachgegangen.

1. Schulsystem und die einzelne Schule

Die «Organisation Schule» besteht – zumindest im öffentlichen, durch die Kantone getragenen Schulsystem – aus zentraler Schulbehörde (politisch legitimer Leitung und Schulverwaltung), verschiedenen Stufen der Schulaufsicht (kantonale Verwaltung, Bezirksschulpflege und örtliche Schulpflege bzw. Inspektorat) und am Fusse dieser Aufbauorganisation: aus der einzelnen Schule. Obwohl in diesem Rahmen «Innovation per Erlass» (Burkard/Pfeiffer 1992) nicht so recht funktioniert, folgt aus dem empirischen Befund noch nicht, dass die der einzelnen Schule übergelagerte Organisationshierarchie (Schulbehörde und -aufsicht) ihr nicht wie eh und je zwingende Auflagen macht (Prägung), sozusagen «Pflöcke» einschlägt, um die herum jeder Reform- und Entwicklungsschritt in der einzelnen Schule im jetzigen Stadium noch kreisen muss. Nicht zu übersehen ist auch die weitreichende rechtliche Normierung zentraler Vorgaben. Sie begründen Rechtspositionen, die unter rechtsstaatlichen Gesichtspunkten nicht negiert werden dürfen und in der Regel auch nicht absichtlich negiert werden, oft jedoch deshalb nicht mehr eingehalten werden können, weil sich die Schulwirklichkeit verändert. Als besonders bedeutsame, den Schulalltag prägende zentrale Vorgaben gelten

- die *schulischen Organisationsstrukturen* von Schule für das schulische Hoheitsgebiet (den Kanton), die zentral festgelegt sind, also die Gliederung der Schulen nach Schularten (Volksschule etc.), die interne Gliederung der Schulen (Klassensystem etc.) und die örtlich-regionale Verteilung der Schulen (Volksschulen in der einzelnen Gemeinde, weiterführende Schulen in zentralen Orten),
- die *inhaltlichen Rahmenbedingungen*, vor allem die Lehrinhalte und -pläne, häufig sogar die Lektionentafeln und Lehrmittel, die Beurteilungsrichtlinien und die Übertrittsregelungen (zwischen Klassen, zwischen Schultypen).

Mit diesen Gegebenheiten muss sich jede Reform einer Einzelschule «abfinden», gleichgültig ob die entsprechenden Differenzierungen, Inhalte und Zeit-

muster pädagogisch sinnvoll seien oder nicht. In den formalen Bereich fallen auch die Kompetenzen und Pflichten der Organisationsmitglieder, ihre hierarchische Position, ihre Aufstiegschancen etc. (z.B. Schulpflegemitglied, Lehrer, Schüler, ggf. auch Eltern).

Geradezu «klassische» Möglichkeiten zentraler bzw. bürokratischer Steuerung, die sich noch keine Zentralinstanz jemals hat nehmen lassen, bilden

- *Personalpolitik*
eines der wirkungsvollsten politischen Steuerungsinstrumente überhaupt (z.B. Disziplinarrecht),
- *Ausbildungspolitik*
 - Festlegung der Qualifikationen und Eintrittsvoraussetzungen für Lehrpersonen,
- *Ausstattungspolitik*
 - finanzielle, personelle und sachliche (Lehr- und Lernmittel etc.) Versorgung der einzelnen Schularten und Schulen.

Damit wird sofort deutlich, welchen Restriktionen die einzelne Schule unterliegt und womit Reforminitiativen rechnen müssen. Wenn die einzelne Schule als *Betriebseinheit* in einem Schulhaus (möglichst desselben Schultyps) verstanden wird, ergibt sich eine Abgrenzung der «Organisation (Einzel-) Schule» von organisatorischem Überbau (Schulbehörden, Schulaufsicht). Diese Grenzziehung hat verschiedene, hier nur ansatzweise erwähnte Gründe. Zunächst drückt die organisatorische Abgrenzung auch den Widerspruch zwischen der Pflicht zur Normkonformität, zu den zentralen Regelungen des Schulwesens (innerhalb ihres immanenten Ermessensspielraums) und ihrer Zweckmässigkeit (pädagogische Anforderungen und Notwendigkeiten) aus. Unter solchen Prämissen findet Schule statt. Erst recht muss jedes pädagogisch begründete Ausbrechen aus dem Normenkorsett mit der «traditionellen» bürokratischen Einbindung der einzelnen Schule und der Lehrer kollidieren (z.B. starrer Stundenplan, 45-Minuten-Unterricht etc; Bauer 1992).

An dieser Stelle muss die Kritik am bürokratischen Organisationsmodell der Schule mit seiner Betonung zweckrationalen Handelns einsetzen (von der Vorgabe «oben» bis zur zieladäquaten Implementierung «unten» in der Schule). Das Dilemma liegt ja gerade darin, dass viele Regelungen pädagogisches Handeln behindern, dem Schulzweck entgegenstehen und trotzdem nicht geändert werden. Werden Veränderungen angestrebt, beispielsweise im Fall von Strukturreformen, betreffen sie zentrale Reglemente wie das Schulgesetz.

Das bürokratisierte Schulwesen ist nicht nur «traditionell» oder als Selbstzweck begründet, sondern auch gesellschaftspolitisch im Gleichheitsgebot. Es verlangt die *Gleichbehandlung gleicher Sachverhalte* und eine Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse. Jede einzelne der genannten zentralen Vorgaben lässt sich untersuchen. Immer wird dasselbe Ergebnis auftauchen, wird es gute Gründe geben, die ein Reglement rechtfertigen, soll das Schulsystem nicht zu stark divergieren. Daraus folgt jedoch nicht, dass die geltenden Vorgaben nicht zur Diskussion und Disposition stehen dürfen.

Einer Veränderbarkeit zentraler, für das System geltender Regularien werden organisationstheoretische Betrachtungsweisen eher gerecht, die sich vom Bürokratiemodell lösen (Rolff 1992), beispielsweise Organisationshandeln als «ge-regeltes Spiel» (Crozier, Friedberg 1979) auffassen. Dort geht es um Macht, Interessen und Ideologie. Dabei sind Verfahren und «Instrumente», um sich durchzusetzen, etwa «bargaining», Tausch und Kompensation, auch Tricks und Intrige alltäglich. Auf die der Schule übergeordneten Schulbehörde gerichtet, lässt sich damit zeigen, dass es sich nicht um «monolithische» Zentralin-stanzen mit einheitlicher Interessenlage, konziser Zielsetzung u.ä. handelt (vgl. Bühler 1992). Das macht Schulentwicklung sicher nicht einfacher, aber eröffnet eine Perspektive. Zentrale Vorgaben und gegebenenfalls hierarchische «Durch-griffsmöglichkeiten» verdeutlichen, dass bei aller schulinternen, pädagogischen Selbständigkeit der einzelnen Lehrpersonen die Betriebseinheit Schule als reformfähige erst konstituiert werden muss. Darin versteckt sich ein eigenstän-diges normatives Reformprogramm. Anders ausgedrückt: Die einzelne Schule muss sich von den Restriktionen des Gesamtsystems, die ihre Entwicklungs-absichten behindern, «befreien» können. Mehr noch: die Einzelschule muss sich als selbständige Organisation begreifen und ein Mass an Autonomie er-streiten, das über den pädagogischen Gestaltungsspielraum der Lehrkraft in der Klasse hinausgeht. Für die einzelne Schule wird es dabei entscheidend sein, inwieweit sie eine Balance realisieren kann zwischen den selbst gestellten päd-agogischen Anforderungen als Schule und den der Schule abverlangten Lei-stungen für das Gesamtsystem (vor allem ein bestimmtes Leistungsniveau). Nicht nur gesellschaftliche Erwartungen muss die einzelne Schule erfüllen, Schulentwicklung muss auch politisch legitimierte Rechtsentwicklung beinhal-ten, d.h. immer wieder rechtliche Absicherung. Der strategische Ansatz «Re-form der Einzelschule» bleibt damit nicht auf die einzelne Schule begrenzt, sondern tangiert die sie überlagernde Organisationshierarchie und die mit ihr verbundenen Rechtsgrundlagen. Ohne Veränderungen im organisatorischen und rechtlichen Überbau dürfte eine Reform en detail verkümmern. «Organi-sationsentwicklung» auf der Ebene der einzelnen Schule wird zwangsläufig zum Politikum.

Nicht weniger ein Politikum kann schulische Organisationsentwicklung wer-den, wenn sie aus einer Gesamtsystemstrategie, wie sie beispielsweise die Oberstufenreform des Kantons Zürich darstellt, und nicht aus «intrinsischer» Entwicklungsabsicht hervorgeht. Denn die einzelne Schule ist ja geradezu durch eine nur als *rudimentär beschreibbare betriebliche Organisation* gekenn-zeichnet. Am Fusse einer durchstrukturierten, politisch-administrativen Hier-archie (Schulbehörden und -aufsicht) steht ganz «unten» die weitgehend unge-gliederte, «unorganisierte» Einzelschule und in ihr der mehr oder weniger in seiner Arbeit isolierte Lehrer als «Klassenkämpfer» (vgl. Abb. 1). Neue, mit dem pädagogischen Handeln verbundene Aufgaben, die sich aus Reformen herleiten, könnten aber den Aufbau von Organisationsstrukturen notwendig machen wie im Zürcher Beispiel: Geänderte Übertrittsregelungen, die Zusam-menkünfte der Lehrpersonen mehrerer Stufen vorschreiben; ein geändertes Beurteilungsverfahren, dass die Zusammenarbeit der Fachlehrer verlangt.

2. Institutionalisierte Zusammenarbeit

Auf der einen Seite ist die Prägung des Schulalltags durch zentrale, das Ganze regelnde Vorgaben vorhanden. Andererseits sprechen die Erfahrungen dafür, dass sich Schulqualität nur im Schulhaus selbst erhöhen lässt (Huberman, miles 1984), was ein schulpolitisches und reformstrategisches Dilemma provoziert. Die Intentionen zentral initiiierter Schulreformen werden im Durchsetzungs- und Implementationsprozess vielfach «verbogen». Umgekehrt stossen einzelschulische Initiativen auf «Behinderungen» durch zentrale Vorgaben. Es zeigt sich, dass beide Niveaus des Schulsystems – zentrale Schulbehörde und einzelne Schule einander in ihren Wirkungsmöglichkeiten bzw. ihrem Handlungsspielraum restringieren und im Ergebnis tendenziell immobil machen. Diese Konstellation sorgt gleichzeitig dafür, dass Initiativen auf beiden Ebenen als vermutlich ursprünglich zweckrationale Strategien auf gegenläufige Interessenlagen und Ideologiepositionen treffen und folglich Konflikte auslösen.

Einer der wesentlichen Schwerpunkte eines sich abzeichnenden Reformprogramms «Organisation der Schule» liegt darin, Kooperationsformen in der Schule, aber auch zwischen der Schule und den Schulbehörden aufzubauen bzw. diese zielgerichtet zu verstärken.

Dieser «strategische» Reformansatz, der sich begrifflich lieber in «Schulentwicklung» einkleidet (vgl. Schlömerkemper 1992), stösst auf vergleichsweise günstige, das Volksschulwesen betreffende Bedingungen: Kooperation zielt darauf ab, Schulkultur zu entwickeln und Schulqualität zu verbessern (worauf hier nicht weiter eingegangen wird), ist dabei aber nicht ständig gezwungen, sich an zentralen Vorgaben (Lehrpläne, Übertrittsregelungen, Selektion, Zeugnissen) zu reiben. Kooperation könnte sich daher als «Puffer» gegenüber der Organisationshierarchie erweisen. Für den Aufbau von Kooperationsformen besitzt die einzelne Schule ein bislang kaum besetztes Terrain. *Ihre organisatorische Unstrukturiertheit* korrespondiert mit der Abwesenheit zentraler vom Kanton erlassener Vorschriften innerschulischer Organisation. Dementsprechend sind auch die gewerkschaftlichen bzw. standespolitischen Organisationen der Lehrerschaft oberhalb der einzelnen Schule angesiedelt, ganz anders als etwa im Industriesektor, wo der einzelne Betrieb, d.h. deren Mitglieder den gewerkschaftlichen Kern ausmachen.

Eine weitere entwicklungsgünstige Bedingung dürfte in der *lokal verankerten politischen Verantwortung* liegen, die die örtlichen Schulpflegen und Schulkommissionen für die Führung der einzelnen Schulen tragen. Aufgaben innerschulischer Organisation können, von der lokalen Behörden legitimiert, sogar entsprechende Organisationsformen eingerichtet werden. Neue Kompetenzverteilungen zwischen Behörde und Schule können abgemacht und veränderte Kooperationsformen entwickelt werden.

Man mag nun – als zentrale Initiative – die Schule in der Weise zum Reformobjekt erklären, dass man sie wesentlich strikter durchorganisiert und den *hierarchischen Kontrollstrang* bis «unten» verlängert, etwa durch schulinterne Hierarchisierung mit Einführung bzw. Stärkung der Weisungsbefugnis und Kontrollpflicht eines Schulleiters oder durch Vorgabe von Interaktionsformen

über Kompetenzregelungen (hierarchisches Schulmodell). Tendenziell in dieser Richtung ist beispielsweise die scuola media im Tessin organisiert worden. Die einzelne Schule kann aber «ihr Schicksal» auch in die «eigene Hand nehmen» und die eigene Unstrukturiertheit mit ihrer Kehrseite, der Isolation der Lehrpersonen, in *selbstgewählte Formen der Kooperation* überführen. Dieses Programm liesse sich mit «kooperativer Selbstorganisation» bezeichnen, deren theoretische Grundlagen Burkard und Pfeiffer (1992) darstellen.

Gerade in der Volksschule sind die Bedingungen für dieses Programm besonders günstig, weil, wie erwähnt, der schulinterne Organisationsgrad gering ist und – wegen des Fehlens einer Schulleitung – der hierarchische Kontrollstrang nicht via Schulleiter in die Binnenorganisation der einzelnen Schule hineinreicht. Damit sind, allerdings nur im Rahmen des prägenden Gesamtsystems, die Übergangsbedingungen zu selbstorganisierten Kooperationsformen optimal. Jede Schule würde sich ihre Kooperationsformen aufgrund folgender Ausgangslage «massschneidern»: Alle Lehrer sind grundsätzlich gleich; sie leisten gleiche (gleichwertige) Arbeit; man trifft sich auf gleichem Niveau. Teilnahme an Kooperation ist nicht geschichtet nach Macht, Rang, Kompetenz und – im Prinzip – Wissen, d.h. es müssen keine Status- und Hierarchiehürden überwunden werden. Daher kann man flexibel mit verschiedenen Kooperationsformen umgehen, zumal die Kollegien in der Schweiz meist von überschaubarer Grösse sind. Dennoch bedarf die kooperative Schule der *Arbeitsteilung*, soll es nicht nur um die selbstverständlich immer stattfindende Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aufgrund persönlicher Sympathie u.ä. gehen.

Man wird hinsichtlich der Arbeitsteilung zwischen «ergebnisorientierten» und «diskursiven» Aufgabenstellungen unterscheiden können: erstere betreffen solche Themen, die sich zur Entscheidungsreife bringen lassen. Letztere konzentrieren sich auf Themen, die endlos diskutierbar sind und behandelt werden müssen, weil sie für innerschulische Problemanalysen und Zielerklärungen besonders wichtig sind wie etwa Erziehungsfragen.

Die institutionalisierte Zusammenarbeit in einzelnen Schulen beinhaltet die *Formulierung interner Regelungen* über ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten. Arbeitsteilung und Kooperation werden – einmal eingeführt – verpflichtend. Eine so strukturierte Schule besteht aus dem Kollegium, das sich zu verschiedenen Formen von Schulhauskonventen und Konferenzen zusammenfindet. Entscheidungsgremium wird die Gesamtkonferenz sein. Durch Vorbereitung in Teamsitzungen und Arbeitsgruppen wird die Qualität der Konferenzarbeit gesteigert. In der Konferenz werden die für die Entwicklung der Schule wesentlichen Steuerungsleistungen erbracht. Geregelter Formen der Zusammenarbeit in der Schule müssen sich auf geeignete Rahmenbedingungen abstützen können. In verschiedenen Kantonen sind diese formuliert (z.B. Baselland) bzw. wird an solchen gearbeitet (z.B. Zürich). Zwei Bedingungen erlangen besondere

Bedeutung: Zum einen die für die Zusammenarbeit verfügbare Arbeitszeit und ihre Integration in den Berufsauftrag der Lehrpersonen, zum anderen die Einrichtung einer Schulleitung (vgl. Abb.).

3. Schulleitung

Die arbeitsteilig-kooperative Schule ist auf pädagogisch relevante, inhaltliche Themen ausgerichtet. Darauf ist Schule jedoch nicht beschränkt. Schule ist einmal Teil des Schulsystems und bekommt entsprechend Verwaltungsarbeit zugewiesen. Zum anderen muss sie funktionieren, d.h. unabhängig von bürokratisch auferlegter Pflichtarbeit fallen in jeder Schule «Managementaufgaben» an, von der Stundenplangestaltung über die Raumverteilung bis zum Ausflug.

Nach allen Erfahrungen ist für die Erledigung von Verwaltungs- und Managementaufgaben ein Kollektiv (z.B. eine Lehrerkonferenz) weniger geeignet. Deshalb erscheint es angebracht, das Kollegium eine Schulleitung wählen zu lassen: Eine kleine Gruppe oder eine einzelne Person, auf Zeit oder auf Dauer (in selbstorganisierten Schulen dürfte letzteres selten sein). Anders als die klassisch-hierarchische Schulleitung (Rektor) würde die *Schulleitung einer selbstorganisierten Schule* nicht zum übergeordneten Hierarchiestrang gehören. Sie befindet sich damit nicht in der für Schulleitungen typischen «Grenzposition» (Bessoth 1986) zwischen der Schul(aufsichts)behörde und dem Lehrkollegium der Schule. Die Aufgabenstellung der Schulleitung ist streng funktional auf Verwaltung und Management begrenzt und auf die Steuerung der selbstgeschaffenen Organisation sowie die Leitung der Konferenzen. Schulleitung hat in diesem Verständnis keine Kompetenz für Weisungen, Kontrolle und Beurteilung. Allerdings ist nicht zu bestreiten, dass auch eine derart konzipierte Schulleitung eine herausragende, tendenziell hierarchische Stellung erhält – sogar in pädagogischer Hinsicht.

Grundsätzlich mag auch eine *kooperative Schule* eine Einzelperson als Leiter benennen. Aber zum einen erfordert der Kooperationsanspruch selbst eher eine teamartige Leitung, d.h. in der Schule muss ein kooperatives «Klima» aufgebaut werden. Zum anderen umfasst Schulleitung eine solche Fülle von Aufgaben und Fähigkeiten, dass eine einzelne Person damit kaum angemessen, geschweige denn optimal umgehen kann. Denn die Aufgabenstellung für ein Schulleitungsteam in selbstorganisierten Schulen ist in weiten Teilen dieselbe wie für die Schulleitung in konventionellen Schulen: es entfallen die Kontroll- und Weisungsfunktionen, dazu kommen die Managementaufgaben zur Steuerung der Kooperation; die Verwaltungsarbeit bleibt gleich. (vgl. Abb. 3).

In den letzten Jahren nehmen die Anforderungen an die Schulleitung ständig zu, sie werden zumindest anspruchsvoller formuliert. Danach gehören zum Anforderungsprofil eines Schulleiters Kenntnisse in folgenden Bereichen (Wirries, 1990, S. 17):

«Schulleiter als Pädagoge

- Ziele, Inhalte, Methoden, (Fach-)Didaktiken seiner Schulform
- Pädagogische Psychologie, Lernpsychologie, Erziehungswissenschaft, Jugendforschung
- Kinder- und jugendpsychologische Besonderheiten der Schülerpopulation seiner Schulform (und evtl. seines Schulbezirks) mit den Konsequenzen für das Schulleben

Schulleiter als Führungskraft

- Führungspsychologie/Personal- und Mitarbeiterführung, Gruppenpsychologie/Führung von Gruppen
- Motivationspsychologie
- Organisationspsychologie
- Informations- und Kommunikationstheorie, Arbeitsorganisation und -techniken
- Innovations- und Implementationsforschung, Schul- und Beamtenrecht
- gesellschafts- und bildungspolitische und historische Zusammenhänge.

Dieser Anforderungskatalog an einen einzelnen Schulleiter ist überzogen, soll er nicht als Ironie verstanden werden. Zumindest muss er in Relation zur Grösse der einzelnen Schule gesetzt werden. Gleichwohl deutet er auf die Anforderungen hin, die auf die einzelne Schule zukommen. Gerade darin liegt ein zentrales Argument für schulische Selbstorganisation mit teamförmiger Leitungsstruktur. Selbstorganisation verlangt die Verteilung von Aufgaben und Verantwortung für die Schule auf alle Lehrer und nicht nur für einzelne Klassen auf einzelne Lehrpersonen. In kooperativer Arbeitsteilung ist es dann eher möglich, sich ständig weiterzuqualifizieren, eben auch in Fragen der Schule. Da in diesem Modell das Schulleitungsteam funktional definiert ist und weniger hierarchisch, ist der Informationsaustausch flüssiger, und jeder einzelne Lehrer kann auch in «Führungsfragen» beratende Kompetenz besitzen, ohne selbst zum Schulleitungsteam zu gehören (vgl. Abb. 3).

4. Kooperation und Leitung

Es sind vielfältige Alternativen in internen Organisationsprozessen möglich, bei denen sich Kooperationsformen und Leitungsstrukturen herausbilden, deren jeweilige Eignung sich erst erweisen muss. Wichtig wird deshalb ein *flexibler Umgang mit Organisationsformen* sein, um die Funktionsfähigkeit zu testen, da bislang entsprechende Erfahrungen im Schulbereich weitgehend fehlen und nicht ohne weiteres aus anderen Bereichen übernommen werden können. Ein grosser Vorzug der Selbstorganisation liegt jedoch darin, dass sie auf keinen vorgegebenen Rahmen – schon gar nicht auf einen zentralen – angewiesen ist. Die Anbindung selbstorganisierter Schulen an das «Gesamtsystem» ist schon über die prägende Wirkung der bereits bestehenden zentralen Vorgaben ausreichend gewährleistet. Ansonsten aber kann jede einzelne Schule Kooperationsformen so einsetzen, wie sie den jeweiligen Verhältnissen angemessen sind.

Kooperation – zumal selbstorganisierte – ist indessen eine aufwendige Angelegenheit. Sie setzt Initiative, sogar einen anerkannten Bedarf dafür voraus und verlangt hohes persönliches und zeitliches Engagement sowie einen weitgehenden Konsens in der Lehrerschaft. In diesen anspruchsvollen Prämissen liegt sicher ein möglicher *Schwachpunkt des Konzepts selbstorganisierter Schulen*.

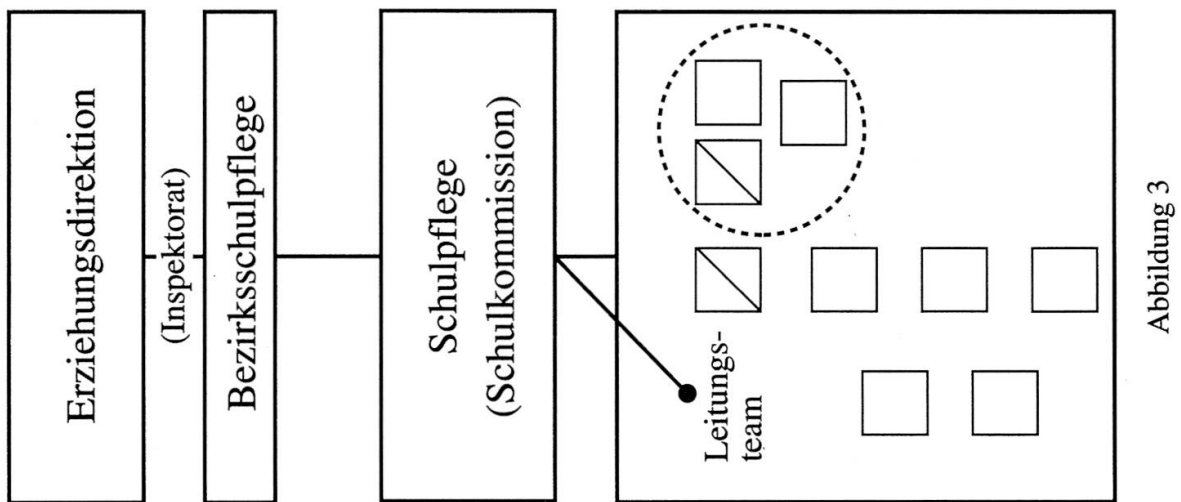
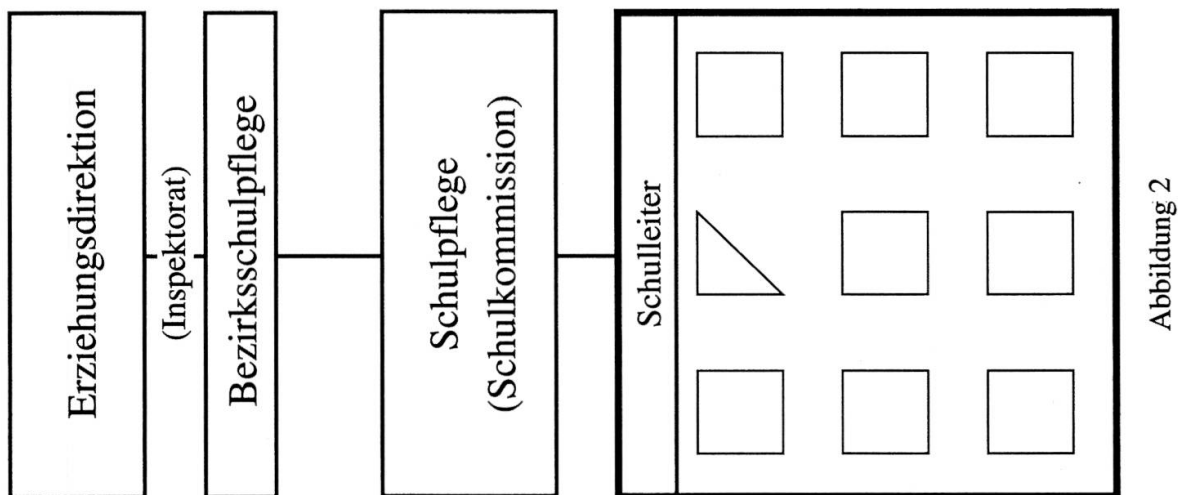
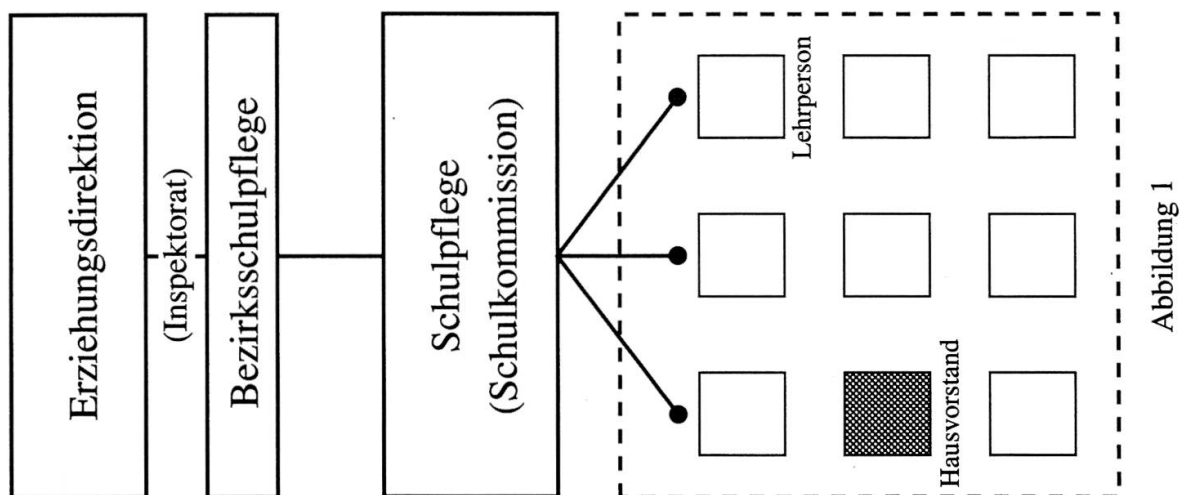
Denn ob den Kooperationsformen die zum Funktionieren notwendige Motivation auf Dauer zur Verfügung steht, ist derzeit nach offen, aber als Frage zu stellen (vgl. die bei Wirries erwähnte «Konferenzverdrossenheit»). Ist diese Motivation nicht mehr gegeben, wird Kooperation zur selbstaufgelegten Zwangsveranstaltung, sofern sie nicht die konkreten Arbeitsbedingungen verbessern konnte. Jede Schule hat aber auch die eigenverantwortlich zu entscheidende Möglichkeit, ihr Kooperationsniveau herunterzuschrauben. Ausserdem betrifft ein solcher Beschluss einer einzelnen Schule nicht alle Schulen. So kann der banale Umstand (Geldschläger 1991), dass von Schule zu Schule unterschiedliche Verhältnisse herrschen, berücksichtigt werden.

Kooperationsformen und Leitungsstrukturen sollen die Fähigkeit zur Problemlösung innerhalb der einzelnen Schule erhöhen. Ob nun in selbstorganisierter Absicht als Schulentwicklung ausgelöst oder Implementationselement herkömmlicher Reformstrategie der «Zentrale», ein Bürokratisierungseffekt ist nicht auszuschliessen. Die Verantwortung einer Schulleitung, womöglich unterstützt durch ein Sekretariat, könnte bürokratischen Verhaltensweisen Vorschub leisten. Eine begrenzte Zeitmenge und beschränkte Befugnisse für die Leitungsaufgabe sowie eine planmässige Rotation des Leitungspersonals stehen bürokratischem Wuchern entgegen. Aber auch in anderer Hinsicht dürfte von einem Bürokratisierungseffekt die Rede sein: Das innerschulische Leben, insbesondere die Unterrichtssituation, bildete bisher eine Sphäre, die dem administrativen zentralstaatlichen (kantonalen) Zugriff weitgehend entzogen war. Befürchtet werden muss, dass Organisationsstrukturen für Kooperation und Schulleitung das die Schule öffnende Einfallstor staatlicher Durchgriffsmacht werden.

Die Hervorhebung der einzelnen Schule mit ihrer bürokratischen Absicherung könnte schliesslich mit einer gesellschaftspolitischen Wirkung einhergehen, die mit der weitgehend gescheiterten, auf Chancengleichheit gerichteten Bildungsreform ganz deutlich geworden ist. Es scheint nämlich, «als trage gerade das Bildungssystem entscheidend mit zu einer Verfestigung der sozialen Ungleichheit in der Berufskarriere und in den Formen der Lebensführung bei» (Leschinsky 1992, S. 416). In dem Masse, wie die ungleichen Sozialstrukturen durch örtliche Faktoren beeinflusst werden, z.B. durch die Steuerkraft der Gemeinde, aber was hier wichtiger ist, durch den Zugang zu weiterführenden und anspruchsvolleren Ausbildungsgängen, ist zu erwarten, dass je nach örtlichen Verhältnissen unterschiedlich organisierte Schulen *ungleiche Voraussetzungen* in der schulischen Bildung eher verstärken.

Literatur

- Bauer, K.-O. (1992): Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12. Jg., H.4, S. 325–340
- Bessoth, R. (1986): Schulleitung und Schulaufsicht, in: Schulmanagement 17, S. 34–39
- Bühler, D. (1992): Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12 Jg., H.4, S. 291–305
- Burkard, Ch. & Pfeiffer, H. (1992): Autonomie und Aussenanforderungen – Schule als sich selbst organisierendes System. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12. Jg., H.4, S. 291–305
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns, Königstein.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. zus. mit H. Buchen (1990): Das Institutionelle Schulentwicklungs-Programm, Soest
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, Paderborn
- Geldschläger, P. (1991): Keine Schule ist wie die andere. Eine Binsenweisheit als Programm. In: Pädagogische Führung 2, S. 16–20
- Huberman, A. M. & Miles, M.B. (1984): Innovation up close. How school. Improvement works, New York
- Leschinsky, A. (1992): Schubkraft oder Schranke? Zu H.v. Recums «Schule im soziokulturellen Wandel». In: Die Deutsche Schule 4.Vj., S. 413–422
- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12. Jg., H.4, S. 306–324
- Rolff, H.-G. (1986): Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. In: Schulmanagement 17, S. 12–15
- Schlömerkemper, J. (Hrsg) (1992): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft
- Wirries, I. (1990): Kommunikation in der Arbeitsorganisation der Einzelschule. In: Schulmanagement 21, S. S. 11–17



L'établissement scolaire: entre autonomie et bureaucratisation

Résumé

L'organisation des établissements se retrouve de plus en plus au centre des discussions sur la réforme scolaire. Cependant, l'établissement est fortement enserré dans un réseau de contraintes centrales qui restreint sa marge de manœuvre et ses possibilités de développement; mais par ailleurs et inversement, les programmes de réformes émanant de l'instance centrale subissent des distorsions lors de leur mise en œuvre. Il existe donc un potentiel d'autonomie de l'établissement, qui doit être développé, mais qui risque ainsi d'interférer avec la hiérarchie bureaucratique et ses prescriptions. Un point important du programme de réforme «Organisation de l'école» réside dans l'institution et dans l'expérimentation de formes de coopérations adéquates, visant à améliorer la culture d'établissement et la qualité de l'école. On discute également à ce propos de l'institution d'une direction d'école à structure coopérative. Le revers de la médaille dans le cas d'un tel programme de réforme pourrait résider dans un effet de bureaucratisation accrue et dans un renforcement des inégalités entre les divers établissements.

The particular school between self-organization and bureaucratization

Summary

The school organization («organization development in schools») recently defines the relevant discussion of school reform. However, the single school is deeply involved into a mix of hierarchical regulations (commitments) which restrict any development. On the other hand centrally initiated reform programs are bent by the process of implementation. There is a potential of autonomy for single schools which has to be extended. As a consequence the bureaucracy of school and their regulations are touched. The emphasis of the reform program «organization of school» lies on developing and testing adequate patterns of cooperation on behalf of improving school culture and school quality. The installation of cooperative school management is to be discussed too. On the contrary the process of organization development might lead to a bureaucratization of school and a reinforcement of inequality between schools.

Le singole scuole tra organizzazione autonoma e burocratizzazione

Riassunto

L'organizzazione delle singole scuole («Organisationsentwicklung») determina sempre di più la discussione attorno alle riforme scolastiche. Occorre considerare che le singole scuole sono inserite in un tessuto di prescrizioni centrali che restringe le possibilità di manovra e di sviluppo; d'altro canto anche i programmi di riforma avviati centralmente subiscono degli adattamenti nel corso della loro realizzazione. Esiste dunque un potenziale di autonomia che deve essere ampliato e che necessariamente viene ad interferire sulla gerarchia burocratica e sulle sue prescrizioni. Un punto di forza del programma di riforma «Organizzazione della scuola» consiste nello sviluppo e nella sperimentazione di adeguate forme di cooperazione al fine di migliorare la cultura e la qualità della gestione scolastica. Del programma fa pure parte la realizzazione di una direzione scolastica a carattere cooperativo. Effetti negativi del programma di riforme proposto vanno individuati in un possibile impatto burocratizzante in un incremento delle differenze tra le scuole.