

Schönig, Wolfgang

## **Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung**

*Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 815-834*



Quellenangabe/ Reference:

Schönig, Wolfgang: Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 815-834 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38623 - DOI: 10.25656/01:3862

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38623>

<https://doi.org/10.25656/01:3862>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen*

<i>Wolfgang Schönig</i> Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung .....	815
<i>Christine Schaefers</i> Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen .....	835
<i>Harm Kuper</i> Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation .....	856
<i>Thomas Kurtz</i> Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen .....	879
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher? .....	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer .....	918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse .....	938
 <i>Diskussion</i>	
<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.) .....	959
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte .....	973
<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule .....	000
<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe .....	000
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	986

## Content

### *Topic: Organization Theory and Educational Institutions*

*Wolfgang Schönig*

The School's Organizational Culture as a Key Concept of School  
Development ..... 815

*Christine Schaefers*

Sociological Neo-Institutionalism.  
An organization-theoretical perspective applied to the analysis of  
and research on school organization ..... 835

*Harm Kuper*

Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school  
organization ..... 856

*Thomas Kurtz*

Further Education Between Occupation and Company.  
On The Relationship between the individual, the organization,  
and knowledge ..... 879

### *Articles*

*Ulrike Popp*

„Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic  
Metaphor? ..... 898

*Wolfgang Seitter*

Adult educational ethnography or the approximation  
of adult education to its participants ..... 918

*Heike Diefenbach/Michael Klein*

“Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in  
the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by  
graduation from secondary schools ..... 938

*Discussion*

*Hartmut von Hentig*

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book  
„Latein und Europa“) ..... 959

Book Reviews ..... 973

New Books ..... 986

Wolfgang Schönig

## Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung

**Zusammenfassung:** Der Text knüpft an die gegenwärtige Diskussion über Schulentwicklung an und prüft die disparaten Vorstellungen von einer Kultur der Schule, um die Theorie der Entwicklung der einzelnen Schule anzuregen. Dazu wird der relative Nutzen von Leistungsvergleichen zwischen Schulsystemen und werden die Leerstellen zwischen diesem speziellen Forschungstypus und der Einzelschulforschung kenntlich gemacht (1). Die häufig diskutierten Begriffe Kultur und Schulkultur werden kritisch analysiert, die mit ihnen verbundenen konzeptionellen Vorstellungen als schultheoretisch unbrauchbar zurückgewiesen (2). Dem Schulkulturbegriff wird das organisationstheoretische Konzept der Organisationskultur gegenübergestellt. Die Organisationskultur der Schule erhält als deren Sinnsystem den Status eines Schlüsselkonzepts der Schulentwicklung (3). Eine vertiefende Betrachtung des ethnologischen Ansatzes der Organisationskultur arbeitet dessen Kritik heraus (4). Der letzte Teil des Beitrages markiert die methodischen Anknüpfungspunkte des organisationskulturellen Ansatzes und hält offene Fragen fest (5).

### 1. Perspektiven und Desiderate der Schulentwicklungsforschung

Mit den Ergebnissen des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) ist nicht nur unser Bewusstsein für die Missstände im bundesrepublikanischen Schulwesen geschärft, sondern auch die Perspektive der Schulforschung verschoben worden. Internationale und nationale Vergleichsstudien, die einem deskriptiven Systemmonitoring dienen, machen einen Forschungstypus mit einem primär querschnittlichen Design erforderlich. Sie erzielen eine makroskopische Momentaufnahme, die zwar unabweisbar klare Resultate zur Frage des Gesamtzustands des jeweiligen Bildungssystems produziert, die aber zugleich einen nur geringen kausalen Erklärungswert hat. Sie lässt weder Rückschlüsse auf die Entstehungsbedingungen von mehr oder minder hoher Schulqualität zu, noch erlaubt sie Aussagen zu den zukünftigen Handlungsmöglichkeiten (Pekrun 2002). Erst recht geben sie keine Hinweise zu jenen ‚Produktionsbedingungen‘ an einzelnen Schulen, die zu unterschiedlich hoher Bildungsqualität auf der Ebene der Einzelschule führen. Erklärtermaßen ist dies auch nicht das Ziel groß angelegter Leistungsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Festzuhalten ist jedoch, dass durch TIMSS, PISA und andere Studien sowie durch die ihnen Folgenden (PISA 2003, 2006) auf absehbare Zeit der Aufmerksamkeitsfokus sowohl der Schulforschung als auch des öffentlichen Diskurses weniger auf den Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule als vielmehr auf der Qualitätssicherung und

Steuerung des Schulwesens im Ganzen liegen wird. Es ist die Gefahr erkennbar, dass zwei Ebenen, die man in den letzten Jahren mehr und mehr zusammengedacht hat, nämlich die Ebene der Einzelschule und die Systemebene (Rolff 1998; Fend 1998; Böttcher/Klemm 2000), separat betrachtet werden; mehr noch: dass die zwanzigjährige Tradition der Einzelschulforschung in der Bundesrepublik abbricht.

In Anbetracht der Tatsache, dass wissenschaftlich generiertes Wissen und für die lokale Schulentwicklung brauchbares Handlungswissen nicht identisch sind (Schönig 1999; Terhart 2002), stellt sich nunmehr die Frage, wie nützlich die vorliegenden Leistungsvergleichsstudien für die Schulpraxis überhaupt sein können, d.h. unter welchen Umständen das zur Verfügung stehende wissenschaftliche Wissen von der Einzelschule in ein Wissen über ihre eigene Qualitätsverbesserung transformiert werden kann. Es mag sogar sein, dass beide Wissenstypen wechselseitig ‚blind‘ sind – was Qualitätsverbesserung in der Einzelschule auf der Basis der Ergebnisse von PISA zu einem aussichtslosen Unterfangen werden ließe. Auf der bildungspolitischen Ebene ist einseitiges Agieren und eine in Programmatiken sich äußernde Hilflosigkeit zu erkennen. Ein diffuser Druck auf das Schulsystem erreicht vor allem die Grundschule. Nach dem Motto „Je früher, desto schlauer“<sup>1</sup> werden erste Weichen wie z.B. die Durchführung zentraler Tests auf der Jahrgangsstufe zwei und drei der bayerischen Grundschule gestellt, ohne dass überhaupt eine Diagnose gestellt worden wäre<sup>2</sup>. Ewald Terhart fordert deshalb ein: „Konstruktive Konsequenzen lassen sich nur dann ziehen, wenn Leistungsvergleiche von tiefergehenden, differenzierten Analysen begleitet und vervollständigt werden, in denen die Bedingungskonstellationen und Kontexte für das Entstehen (oder Ausbleiben) von adäquaten Leistungen ermittelt werden“ (Terhart 2002, S. 92; vgl. Pekrun 2002; Brügelmann 1999). Die Erforschung jener „Bedingungskonstellationen und Kontexte“ führt freilich zu einer Ebene zurück, die zwar derzeit aus dem Blick gerät, auf der aber die Schulleistungen tatsächlich zustande kommen: die Ebene der einzelnen Schule. Es ist also danach zu fragen, welche Erträge die Schulforschung im Sinne der Erforschung der Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule

1 So der Titel eines Artikels von Elisabeth Wehrmann in DIE ZEIT Nr. 52 vom 19. Dezember 2001, S. 82.

2 In der Frankfurter Rundschau vom 15.11.2001 spricht Klaus Klemm mit Blick auf die weiterführenden Schulen und auf TIMSS „Ein fatales Verständnis von Qualität“ an. Klemm meint ein Grundmuster in den Reaktionen auf TIMSS zu erkennen. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen weist er nach: „mehr schulinterne Selektion, Ausbremsen des Zulaufs zum Gymnasium, Rückbau der Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen“ (<http://www.GGG-NRW.de/Presse/Fr.2001-11-15.klemm.html>).

erbracht hat. Welches gesicherte Wissen haben wir über die Veränderungsmöglichkeiten der einzelnen Schule?

Eine Antwort erhalten wir von Hans-Günter Rolff, der an prominenter Stelle titelt: „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (Rolff 1998). Rolffs selbstkritische Bilanz, die sich auf gut fünfzehn Jahre Schulentwicklung in Theorie und Praxis bezieht, scheint auf den ersten Blick wenig ermutigend: „Die Annahmen, Behauptungen und Zusammenhänge sind kaum erforscht. Es wird viel vermutet und wenig gewusst“ (ebd., S. 325). Diese Überlegungen finden neuerdings Eingang in vertiefende Problemanalysen, die vor Machbarkeitserwartungen warnen und den Finger in die Wunden der Schulentwicklungsforschung legen (Koch 1999; Heinrich 2001; Terhart 2002; Schönig 2000). Der Grundtenor der Kritik lässt sich wie folgt kennzeichnen: Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule unterstellt das Fortschreiten aller an Schulentwicklung Beteiligten auf einem gemeinsamen Interessenpfad (Konsensmodell). Dadurch werden Eigeninteressen Einzelner oder Gruppen, werden Machtkonstellationen und Abwehrkonstellationen für die Theorieentwicklung nicht hinreichend berücksichtigt (Konfliktmodell) und in der Praxis verfahrens- oder psychotechnisch überspielt. Das Erkenntnisdefizit der Schulforschung wird dort besonders eklatant, wo Entwicklungskonzepte aus dem privatwirtschaftlichen Bereich unbesehen übernommen und im Sinne von Organisationsentwicklungsverfahren auf die Schule übertragen werden. So gesehen werden keine Konzepte und Verfahren im spezifischen Organisationstypus Schule entwickelt und erprobt, sondern einem anderen Organisationstypus mit gänzlich anderen Merkmalen entnommen und auf die Schule adaptiert. Es entsteht die paradoxe Situation, dass man die sich verändernde Schule als Grundlage der empirischen Schulforschung benötigt, aber mangels ‚eigener‘ Mittel jene Instrumente und Arbeitsformen einsetzt, die das Forschungsfeld Schule von vornherein verzerren. Die häufig vage oder inhaltlich schwankende Begrifflichkeit auf der konzeptionellen Ebene tut ein Übriges zur zirkulären Diskussion von Schulentwicklung. Dies lässt sich z.B. am Schlüsselbegriff der Schulkultur festmachen. Auf der einen Seite wird die Schulkultur als Basis für die Veränderungsarbeit der Schule angesehen – Schulkultur als *deskriptiver* Begriff. Ein solches Verständnis einer Arbeit an den Wertegrundlagen der Schulen findet sich vor allem in den Schriften von Per Dalin (1986, 1997, 1999). Auf der anderen Seite wird der Schulkulturbegriff *normativ* gebraucht und mit hoher Schulqualität identifiziert, so etwa bei Norbert Seibert (1997) oder Hans-Günter Holtappels (1995). In beiden Verwendungszusammenhängen des Begriffs wird jedoch kein Schulkulturkonzept entfaltet. „Schulkultur“ wird also als Kategorie der Schulentwicklung theoretisch wie praktisch vorausgesetzt, ohne dass das Konzept Schulkultur inhaltlich gefüllt wäre.

Nimmt man diese Kritik ernst, so lassen sich jedoch bei näherer Betrachtung wichtige Anknüpfungspunkte für die Theorie der Schulentwicklung finden. Sie scheinen mir vor allem in einer präziser zu bestimmenden „Schulkultur“ zu liegen. Wenn man „Schulkultur“ organisationstheoretisch fasst, wie es von Dalin (1999) nahe gelegt wird, dann lassen sich Werte, Normen und Verhaltensmaximen als konstitutiv für den Sinn ansehen, den die Organisationsmitglieder den schulischen Handlungen und Abläufen beimessen. Dalin betont, dass dieser Sinn nicht direkt ‚greifbar‘ ist, sondern im Verborgenen liegt und von den Beteiligten in vielfältigen Äußerungsformen täglich und ganz selbstverständlich gelebt wird. Die Schule legt sich gewissermaßen eine individuelle symbolische Aura zu, die ihre Werte- und Normenbasis mehr oder minder repräsentiert. In dieser symbolischen Perspektive wird die Kultur der Schule deshalb zum Dreh- und Angelpunkt der Schulentwicklung, weil das jeweilige Schulentwicklungsanliegen, so Dalin, mit der Wertebasis der Schule harmonieren muss – andernfalls ist Schulentwicklung nicht möglich. Anerkennt man diesen Denkansatz, dann wird verständlich, warum Schulentwicklung oder genauer: warum inhaltsneutrale (bzw. sich inhaltsneutral gebende) Verfahrensweisen der Organisationsentwicklung scheitern. Sie reichen nicht in die ‚Tiefe‘ des Werte- und Einstellungsbereichs der jeweiligen Schule herab oder laufen ihm zuwider. Im Folgenden werden diese Überlegungen durch die Explikation des Kulturbegriffs und des Schulkulturbegriffs weitergeführt.

## **2. Kultur und Schulkultur – zwei ‚terminologische Nebelbomben‘**

Im ethnologischen Sprachgebrauch wird „Kultur“ als die Gesamtheit der Wertevorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen verstanden, die von einer Gesellschaft oder einem Kollektiv geschaffen wird. Kulturen zeigen sich in Entscheidungen, Aktivitäten, Gewohnheiten und Handlungsformen, aber auch in symbolischen Äußerungsformen wie Riten, Ritualen, Mythen, künstlerischen Darstellungen und Glaubenspraxen. Die Kultur, in die wir als gesellschaftliche Subjekte hineingestellt sind, verlangt von uns, dass wir dasjenige lernen, was die jeweilige Gesellschaft zu Sicherung ihres Fortbestandes als wichtig erkannt hat. Nach innen erfüllt eine jede Kultur eine orientierende, identitätsstiftende und sozialintegrierende Funktion und bindet ihre Mitglieder an Moral, Gesetz, Sitte, Glauben und Kunst. Dabei werden kulturelle Praxen so lange als selbstverständlich vorausgesetzt, wie die Kultur eine bewährte Lebenspraxis trägt. Nach außen hat die Kultur eine Unterscheidungsfunktion. Sie macht kenntlich, wodurch sich eine Gesellschaft oder soziale Gruppe von einer entsprechenden anderen sozialen Einheit unterscheidet. Sie lässt sich verstehen als

das Ergebnis eines lange währenden kreativen sozialen Prozesses, der nicht etwa willkürlich, sondern organisiert verläuft und damit der Kultur Struktur und Kohärenz verleiht. Im Kern scheint es dem Kulturbegriff also um einen geistigen Orientierungsrahmen zu gehen, der den Menschen hilft, Antworten auf ihre Sinnfragen zu finden. Kulturen haben demnach die Aufgabe, den Einzelnen auf eine als sinnvoll gedachte Lebenspraxis aufmerksam zu machen, seine Bedeutung für den sozialen Zusammenhang zu verdeutlichen und seine Stellungnahme zur Welt zu ermöglichen.

So plausibel solche Kulturvorstellungen zunächst erscheinen, so stellt uns die Pluralität der Werte und Einstellungen in der Postmoderne vor die Schwierigkeit, dass *die* Kultur in der Auflösung begriffen ist. Kultur ist etwas, das der zunehmenden Partikularisierung und Parzellierung bis hin zur Belanglosigkeit des Kulturellen unterliegt, sodass von einem „Karneval der Kulturen“ (so der Schriftsteller von Chotjewitz) gesprochen werden kann. Der allgemeine Sprachgebrauch spiegelt diesen durchgreifenden Trend deutlich wider, wenn der Kulturbegriff mit anderen Wörtern zu beliebigen Komposita verbunden wird: von der Auschwitzkultur und der Gegenhasskultur über die Impfkultur und Hinsehkultur bis zur Altbierkultur und Entfeindungskultur (Thierse)<sup>3</sup>. Auf diese Weise wird der Kulturbegriff zu einem eher vagen Verständigungsbegriff degradiert.

Das Problem, den Kulturbegriff klar zu definieren, ist auch der wissenschaftlichen Pädagogik nicht fremd. So hält Ludwig Duncker (1992) im Anschluss an Friedrich Tenbruck (1979) fest: „Die Schwierigkeiten liegen darin, dass Kultur einen ‚luftigen‘ Zusammenhang darstellt, dass sie ‚flüssig‘ und ‚beweglich‘, ‚dynamisch‘ und ‚lebendig‘ ist und darin ‚weit über das Soziale hinausragt‘. Kultur ist ‚kein geschlossenes Ganzes‘, das von einem archimedischen Punkt aus aufzuschlüsseln wäre, sondern ist ‚vielschichtig‘, ‚mehrdeutig‘ und ... ‚von auffälliger Individualität‘ und darum nicht mit Gesetzen fassbar“ (Duncker 1992, S. 28). Wenn wir uns mit „Kultur“ in unebenem Gelände bewegen, so wird einerseits die vorsichtige Zurückhaltung der Soziologie erklärlich, uns eine „griffige Formulierung anzubieten, die als Arbeitshypothese auch für pädagogische Anliegen übernommen werden könnte“ (ebd.). Andererseits ist der Kulturbegriff offen für gesellschaftlichen Wandel und eine Vielzahl gesellschaftlicher Phänomene. Er wird zu einem „grenzenlosen Allbegriff“ (ebd., S. 20) und, so sagt es Terhart ironisierend, „im Grunde [ist] alles in irgendeiner Weise Kultur – in Zweifelsfällen eben Subkultur, Ge-

3 In *aviso*, Zeitschrift für Wissenschaft und Kunst in Bayern, Heft 2/2001 veröffentlichte Eckhard Henscheid einen „Grand Prix der Kulturen“. In seiner Glosse weist er auf die stolze Sammlung von 567 Kulturbegriffen hin.

gen-Kultur, Extrem-Kultur“ (Terhart 1994, S. 493). Welcher Kulturbegriff auch Verwendung findet, er hat in jedem Falle einen positiven Bedeutungshorizont. Kultur muss man haben, und als Mitglied einer Kultur ist man in der Lage, sie „von unten“ mit zu gestalten. In der Pädagogik erscheint „Kultur“ somit als eine „pädagogische Perfektionsformel“ (ebd.).

Die Schwierigkeiten verlängern sich in die Schulpädagogik hinein. Beides, sowohl der inflationäre Gebrauch des Kulturbegriffs als auch dessen Inhaltsarmut, findet sich in einer Reihe von schulpädagogischen Publikationen zum Konzept Schulkultur wieder (Reiß/Schoenebeck 1987; Holtappels 1995; Seibert 1997; Helsper u.a. 1997; Keuffer u.a. 1998). Nur wenige Texte können für sich beanspruchen, „Schulkultur“ auf der Konzeptebene anzugehen (so z.B. Helsper u.a. 1997; Helsper u.a. 1998). Aufs Ganze gesehen erscheint Schulkultur in der Literatur als ein gemeinsames Gestaltungsanliegen und als ein sinn- und werteorientiertes Qualitätsgefüge zugleich. Dominant ist allerdings die Lesart, nach der „Schulkultur“ alle außerunterrichtlichen, nicht direkt lehrplanbezogenen Aktivitäten meint (vgl. Reiß/Schoenebeck 1987). Vor allem die Begriffe „Schulleben“ und „Schulgemeinde“ sind im Bedeutungshof von „Schulkultur“ angesiedelt, werden sogar synonym gebraucht und suggerieren die Verklammerung von ästhetischer Gestaltung der Schule und Erziehung. Bei Seibert zielt der Begriff auf die Qualität der Umgangsformen in der Schule: „Schulkultur ist die erzieherische Gestaltung des Schullebens“ (Seibert 1997). Und von Werner Wiater wird „Schulkultur“ sogar als ein integrativer „Kollektivbegriff“ verstanden, der die Begriffe „Schulklima“, „Schulqualität“, „Schulprofil“ und „Schulleben“ aufeinander beziehen soll. Auch hier hat der Begriff durchweg eine positive Färbung: Kultur ist etwas Erstrebenswertes, wovon man mehr braucht und was „Hoffnung für den oft schweren Schulalltag“ (Seibert 1997, S. 11) verspricht. So gesehen meldet „Schulkultur“ einen Anspruch an, nämlich die Rekultivierung des von Erosion bedrohten Schulalltags, eine „normative Gegensteuerung“ (Lütterfelds 1997, S. 71) gegen Sinnverlust und Verfallsprozesse im Lernen. In diesem Verständnis von „Schulkultur“ zeigt sich ihre Offenheit für die Gestaltung der Schule von innen heraus, aber auch die Möglichkeit der werterestaurativen Überformung der Schule. Eine wiederum andere Vorstellung von „Schulkultur“ findet sich bei Holtappels (1995). Holtappels unterscheidet drei Dimensionen der Schulkultur, die „Lernkultur“, die „Erziehungskultur“ und die „Organisationskultur“, wobei sich Letztere mit Schulklima übersetzen ließe. Auf diese Weise werden in analytischer Absicht drei relativ selbstständige Bereiche abgehandelt, die aber tatsächlich in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang stehen. Der integrative Charakter, die Sinnperspektive und die Kohärenz von „Schulkultur“ geraten aus dem Blick; die additive Betrachtung führt zu einer künstlichen Aufspaltung und behindert die Sicht auf die konfigurative Ge-

staltung der Schule auf dem Hintergrund einer umfassenden gemeinsamen Orientierung.

Deutlich ist, dass die vorgestellten Schulkulturbegriffe so vage wie überstrapaziert sind. Sie taugen nicht als schultheoretische Begriffe, weil sie sich an einem schwer fassbaren soziologischen Kulturbegriff bzw. an einem gesellschaftlichen Kulturverständnis festmachen, das fraglos auf die Schule bezogen wird. Weil die Schule nicht mikrosoziologisch bzw. organisationstheoretisch als besondere soziale Organisation betrachtet wird, werden wenig hilfreiche Artefakte erzeugt. Stattdessen müsste danach geforscht werden, welche Beziehungen Menschen in der Schule tatsächlich eingehen, um innerhalb einer bestimmten Struktur ihre Arbeitsaufgaben zu erfüllen, was sie darin hindert und wie Schule auf sie wirkt. Die positiv-normative Akzentuierung des Schulkulturbegriffs verhindert zudem die Beantwortung der Frage, warum es ‚schlechte‘ Schulen gibt bzw. welche schulkulturellen Mechanismen den Wandel verhindern. Dessen Ausrichtung am Schöpferischen, Dynamischen, Flexiblen und an Neuerung täuscht darüber hinweg, dass Schulen sich eher an Tradition, alltäglicher Routine, Bewährtem und an Sicherheit orientieren – ‚schools change slower than churches‘. Welche kollektiven Sinndeutungen führen also dazu, dass Schulen so bleiben wie sie sind? Will man also die Mechanismen der Schulentwicklung erklären, so benötigt man einen Kulturbegriff, der das Wesen der Einzelschule zu erfassen vermag. Zudem besteht die Gefahr, dass ein profaner Kulturbegriff die Schule auftrennt in einen außerunterrichtlichen Kultursektor und den Bereich des ‚wirklichen Lernens‘. Dies könnte zur Folge haben, dass der Fachunterricht als Kern des schulischen Lernens für die Schulreform gar nicht erst konzeptionell und praktisch berücksichtigt wird.

### **3. Konzeptionelle Erweiterung: von der Schulkultur zur Organisationskultur der Schule**

Wenn die Entwicklung der einzelnen Schule von ihrem jeweiligen Fundament an Werten, Normen, Grundannahmen und Einstellungen abhängt (Dalin 1999), dann ist danach zu fragen, wie diese Tiefenstrukturen beschaffen und zu beeinflussen sind. Um dies zu klären, wird im Folgenden der theoretische Fokus erweitert durch einen organisationstheoretischen Zugang. Ich stütze mich zunächst auf die empirische Schulforschung und beziehe dann organisationstheoretische Betrachtungsweisen der Wirtschaftssoziologie und -psychologie in die Überlegungen ein.

Eine aufschlussreiche empirische Studie hat Mats Ekholm (1997) vor wenigen Jahren vorgelegt. Sie wurde an Schulklassen der neunjährigen schwedi-

schen Grundschule in einem Zeitraum von 25 Jahren durchgeführt. Die Messzeitpunkte waren 1969, 1979 und 1994, und die Untersuchung richtete sich mit identischen Messinstrumenten jeweils auf die Jahrgangsstufen sieben bis neun. Es war das Ziel der Untersuchung, etwas über die Qualitätssteigerung der Schule zu erfahren, die man als Folge der Neustrukturierung des Schulwesens erwartet hatte. Denn im Untersuchungszeitraum erlebte die Schule den Wechsel von einer zentralistisch gesteuerten Schulverwaltung zu einer teilautonomen Selbstverwaltung der einzelnen Schule (Budgetierung, Bestimmung der Inhalte und der Didaktik, Verstärkung der schulinternen Lehrerfortbildung etc.). Das Untersuchungsergebnis war frappierend, denn es gab keine Qualitätssteigerung: „Trotz der fast turbulenten Veränderung der Steuerung der schwedischen Schule bestehen die inneren Arbeitsroutinen unverändert fort. Die Gründe für die hohe Stabilität sehe ich in der jeweiligen Arbeitskultur der Schule, die unabhängig vom jeweiligen Steuerungssystem bestehen bleibt [...]. Die innere Qualität der Schule wird vor allem durch die Mentalität beeinflusst, die das Fundament für die Arbeitskultur der Schule bildet. Erst wenn man diese geändert hat – und das dauert wohl ziemlich lange –, können Veränderungen in der Schule geschehen, die notwendig sind, damit die Schule eine lebendige Lern- und Entwicklungsumwelt für die Schüler wird“ (Ekholm 1997, S. 605f.). Die Studie stellt also heraus, dass Schulentwicklung nicht durch die ‚harte Seite‘ der Schule, also durch Gelder, Zeitbudgets, Stundentafeln, Klassenteiler etc. ermöglicht oder verhindert wird, sondern durch die ‚weichen‘ Faktoren. Ekholm siedelt sie auf einer latenten Ebene an und spricht von „inneren Arbeitsroutinen“, „Arbeitskultur“ und „Mentalitäten“. Damit wird eine Dimension ins Blickfeld gerückt, die bereits in den Studien von Fend (1977, 1986, 1998) oder Rutter u.a. (1980) den zentralen Stellenwert für die Schulentwicklung erhielt. Rutter u.a. sprechen vom „Schulethos“ oder vom „Geist“ der Schule, Fauser von der „Gestimmtheit der Schule“ oder auch von der „pädagogischen Kultur der Schule“ (1989), und bei Fend (1986, 1998) begegnen uns die synonymen Begriffe „Schulklima“, „Schulkultur“ und „Lehrerethos“. Jene ‚weiche Seite‘ ist es auch, deren Wichtigkeit durch die Untersuchung der Umstellung von Schulstrukturen in den ostdeutschen Bundesländern bestätigt wird. Beispielweise hält Wolfgang Melzer in einer Wirkungsanalyse der Mittelschule Sachsens fest: Die pädagogischen Möglichkeiten der äußeren Differenzierung ab der siebten Jahrgangsstufe werden von den Kollegien bei weitem nicht genutzt. Sie folgen eher der Tradition der Einrichtung homogen gedachter abschlussbezogener Schulklassen: „Damit fällt die Realität hinter die Gestaltungsmöglichkeiten von Schulordnung und Schulgesetz zurück [...]. Neben Fragen der Differenzierung und Profilierung stellt sich aber für die einzelnen Schulen auch die Aufgabe der inneren Gestaltung, [...], der Entwicklung einer (neuen) Schul-

kultur“ (Melzer 1997, S. 567). Ethnographische Studien an ostdeutschen Gymnasien, die von Helsper u.a. (1997) durchgeführt wurden, weisen in die selbe Richtung. Sie zeigen auf, dass sich insbesondere in Kreisen älterer Lehrer unterschwellig die Ideale einer von der EOS-Exklusivität geprägten Schule und Bilder von einem elitären, selektiven, klassischen Gymnasium gehalten haben.

Anders als in der Bundesrepublik sind in der US-amerikanischen Schulforschung diese mentalen Tiefenstrukturen von Schulen schon früh thematisiert und mit dem Begriff *organizational culture* belegt worden (Sarason 1971; vgl. Owens 1991). In der deutschen Schulforschung finden sich Vorstellungen von der Organisationskultur der Schule primär bei Fend (1998). Er charakterisiert schulische Organisationskulturen als „gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge“ und als „subjektive Wirklichkeitskonstruktionen“. Laut Fend handelt es sich um „die konfigurative Gesamtgestalt von Wertungen, Lebensformen und Wirklichkeitsinterpretationen, [...] die sich in einer bestimmten Lebenspraxis einer Gemeinschaft“ äußert (Fend 1998, S. 174). Organisationskulturen der Schulen zeigen uns also höchst unterschiedliche Formen, wie „auf die Grundkonflikte des Lehrerdaseins in einem gemeinschaftlichen Arbeits- und Lebenszusammenhang“ reagiert wird (ebd., S. 178f.). In einer klassischen Definition bezeichnet John Deal die Organisationskultur als „[...] the concept of a learned pattern of unconscious (or semiconscious) thought, reflected and reinforced by behavior, that silently and powerfully shapes the experience of people“ (zit. n. Owens 1991, S. 171). Danach ist die Organisationskultur ein *gemeinschaftliches und strukturiertes Glaubens- und Sinnsystem*. Es ergibt sich im Laufe der Lebensgeschichte der jeweiligen Organisation durch das Teilen (sharing) von Glaubensvorstellungen (basic assumptions), Werten (values) und Normen (norms). Wie dieses ‚sharing‘ vor sich geht, entzieht sich der direkten wissenschaftlichen Beobachtung, weshalb Sonja Sackmann (1983) auch von der Organisationskultur als der „unsichtbaren Einflussgröße“ spricht (Sackmann 1983). Das definitivische Merkmal „unconscious (or semiconscious) thought“, deutet aber an, dass das „Teilen“ nicht oder zumindest nicht ausschließlich als rationaler, bewusst-intentionaler Vorgang verstanden werden kann. Zu fragen wäre, nach welchen Regeln und durch welche Mechanismen die als unbewusst postulierten Kräfte des menschlichen Geistes auf das Sinn- und Glaubenssystem der Schule prägend wirken. Mir scheint, dass die Psychoanalytische Theorie an dieser Stelle eine Erklärungslücke füllen könnte (Schönig 1996).

Wichtig, weil für die methodische Seite der Schulentwicklung folgenreich, sind die Modellvorstellungen von der Struktur und den Funktionen der Organisationskultur. In der Literatur werden Organisationskulturen als Stufenmodelle mit mehreren aufeinander aufbauenden Ebenen (Geißler 1991,

1994; Schein 1992) oder als engmaschige Netzwerke (Sackmann 1983) beschrieben. Edgar Schein (1992, S. 17ff.) unterscheidet drei übereinander gelagerte Schichten der Organisationskultur. Zur ersten Ebene, die der „artifacts“ zählen die „visible organizational structures and processes“: die Gestaltung und Architektur des Gebäudes, die Sprache, deklarierten Ziele, Rituale, Abläufe, Geschichten über die Organisation usw. Auch wenn es sich um Beobachtbares handelt, liefern die Artefakte ihre Bedeutung nicht gleich mit. Schein betont, dass interpretative Zugänge nur über die beiden tieferen Ebenen möglich sind. Auf der zweiten Ebene liegen die „espoused values“ („strategies“, „goals“, „philosophies“). Schein versteht sie als bewusst gesetzte Orientierungspunkte, die einen normativen Maßstab und eine Quelle der Organisationsidentität bedeuten. Auf dieser Ebene werden gemeinsame Vorstellungen davon erzeugt, wie die jeweilige Organisation zu sein hat. Mit dieser Art Landkarte für das Verhalten werden stabile Verhaltenserwartungen sichtbar gemacht, die in Konfliktfällen Unsicherheit und Angst reduzieren helfen. Die zentrale Kraftquelle des Scheinschen Modells ist die dritte Ebene, die Ebene der „basic underlying assumptions“ („unconscious, taken-for-granted beliefs, perceptions, thoughts, and feelings“). Hier siedelt Schein die „Produktionsstätte“ der „Grundannahmen“ und „Glaubensgewissheiten“ an. Anders als Werte, die in einem rationalen Diskurs erhellt werden können, sind die „Grundannahmen“, so Schein, den Organisationsmitgliedern kaum zugänglich und deshalb auch nicht verhandelbar. Sie arbeiten „tacit“, stillschweigend. Wenn Organisationen genötigt werden, sie ins Bewusstsein zu heben, werden sie eher geneigt sein, sie zu verteidigen als sie zu untersuchen, weil mit ihnen große Beträge von Emotion verbunden sind.

Ähnlich sieht Sackmann die Zusammenhänge in einem flächig dargestellten Modell, in dem ein „Kulturkern“ aus unzugänglichen Glaubensgewissheiten und Grundannahmen von einem „Kulturnetz“ (Regeln, Standards, Rituale, Mythen usw.) umgeben ist. Dieses Glaubens- und Sinnsystem hat die Funktion einer Linse, „die Wahrnehmungen filtert, Interpretationen, Verhalten, Handlungen der Organisationsmitglieder steuert und diese im Nachhinein rechtfertigt“ (Sackmann 1983, S. 396). Das „Kulturnetz“, die symbolische Seite der Organisation, wird gespeist aus einer langen Reihe von teils sehr konflikthafter Erfahrungen, aus der sich erst im Verlauf der Lebensgeschichte der Organisation ein Grundstock von *gemeinsamen* Erfahrungen herauskristallisiert. Bezogen auf die Schule lassen sich ihre Symbolisierungsformen somit als ihre Sprache, ihren ‚Text‘ verstehen, in dem die Gesamterfahrung in verdichteter Form zum Ausdruck gebracht wird. In der Schule erfüllt dieser Erfahrungsspeicher die Aufgabe eines kollektiven Gedächtnisses, das Lehrer und Schüler immer wieder an den Grundbestand von Glaubensvorstellungen, Einstellungen, Werten, Normen und Regeln erinnert. Durch

die gemeinsame Sichtweise dessen, was an der jeweiligen Schule wichtig ist, wo es ‚lang zu gehen hat‘, sorgt die Organisationskultur für Komplexitätsminderung, Stabilität und Orientierung. Sie bietet dem Einzelnen eine Heimat in einer Art verlässlichen ‚Glaubensgemeinschaft‘ und stiftet dadurch Sicherheit, Schutz, und Zuversicht.

Den angesprochen Kulturmodellen ist die Vorstellung gemeinsam, dass es Organisationen allgemein nicht allein um das Erreichen formeller Ziele geht. Sie haben vielmehr auch eine existenzielle Dimension und eine Funktion nach innen, indem sie den Einzelnen durch dessen Zusammenschluss mit anderen Menschen zu Gemeinschaften psychisch entlasten. Mit den Worten von Geißler sind es „vorhumane, d.h. noch nicht kulturhaft geregelte, eingebundene und geformte Motivationskräfte“, die die Basis für ein „cultural learning“ bereitstellen (Geißler 1994, S. 115). Die existenzielle Angst des Menschen, die den als bedrohlich erlebten Triebimpulsen (Eros und Aggression) entspringt, könne nur überwunden werden durch das Hineinsozialisieren des Einzelnen in die kulturelle Gemeinschaft. Organisationskulturen geben somit eine Hilfe bei der Kultivierung der ‚inneren Natur‘ des Menschen. Sie reduzieren Unsicherheit, Zweifel und Angst, indem sie ihn am Leitseil der unbewussten Manifestation von Metaphern, Zeichen, Symbolen und Aktionsweisen sicher durch das Leben der Organisation führen. Die symbolische Seite, insbesondere aber die Bildung von Mythen soll ihn vor den unangenehmen Wahrheiten des Organisationslebens schützen. Sie entlasten und schützen, weil sie einen Schleier über die dunkle, irrationale und ‚unmoralische‘ Seite der Organisation legen: „Wissenschaftliche Begriffe sollen Ungewissheit durch Klärung vermindern; Mythen andererseits wurden geschaffen, um uns vor der Wahrnehmung dieser Ungewissheit zu *schützen*“ (Westerlund/Sjöstrand 1981, S. 18; Hvhg. im Original). Westerlund und Sjöstrand vergleichen den Mythos mit einer Mauer. Diese Metapher „soll nachdrücklich unterstreichen, dass diese Mythen von ihren Anhängern *defensiv* eingesetzt werden. Sie haben diese Mauer errichtet, um sich nicht ständig, zu oft und zu gründlich in einem Verteidigungsprozess aktiv zur Wehr setzen zu müssen. Weil das Ausmaß der ‚Lücken in der Mauer‘ sichtbar macht, würde dieser Verteidigungsprozess Unsicherheit und Ungewissheit schaffen“ (ebd., S. 20f.; Hvhg. im Original). Das Konzept der Organisationskultur zeigt also entgegen den Beschwörungsformeln der Schulkultur-Anhänger, warum an Schulen eine experimentelle Grundhaltung so selten zu finden ist. Denn Organisationskulturen geht es primär um Sicherheit; sie sind in ihrem Wesen konservativ. Vorherrschend sind einfache Lernformen von Lehrern und Lehrerinnen, mit denen das einmal Erreichte, das ‚Bewährte‘ bestätigt und fortgeschrieben werden soll. Lernen in Organisationskulturen ist eher reaktiv und routinebildend als vorausschauend-proaktiv. Hier schließt sich erneut der Kreis zur

Schulentwicklung, denn Schulentwicklung im Sinne der Arbeit an der Organisationskultur bedeutet zu lernen, ‚Mauern‘ zu dekonstruieren, die die Schule errichtet hat. Es ist theoretisch unaufgeklärt, was kulturanalytische Lernprozesse bewirken. In der Praxis freilich erfahren wir, dass hohe Energiebeiträge für die Errichtung von Abwehrformationen mobilisiert werden, um Einsicht in die belastende und manchmal schmerzliche Realität der Schullwirklichkeit zu verhindern (Schönig 1996, 2000). Dass sich hier bislang kaum diskutierte ethische Fragen an die Schulentwicklungsforschung stellen, sei nur am Rande erwähnt (vgl. Schönig 2000, S. 182-219).

#### **4. Der Ansatz der Organisationskultur in der Kritik**

Eine kritische Analyse der gängigen Konzepte von Organisationskultur, wie sie von Kathleen L. Gergory (1983) und Patricia Riley (1983) in Hinsicht auf große Wirtschaftsunternehmen vorgetragen worden ist, wirft die Frage auf, inwieweit man die Kultur einer Organisation überhaupt als ein einheitliches Gebilde begreifen kann. Gregory wirft den Protagonisten des Kulturansatzes das einseitige erkenntnisleitende Interesse vor, den Idealtypus der einheitlichen und starken Organisationskultur zu popularisieren. Die Absicht der Forscher bestünde darin, diejenigen Wirtschaftsbetriebe als besonders erfolgreich auszuweisen, die von einer homogenen Wertebasis gesteuert werden. Der Idealisierung der ‚starken‘ Organisationskultur stellt Gregory ein Konfliktmodell der Organisationskultur gegenüber. Sie betrachtet den in manchen Studien beklagten „lack of integration“ (ebd., S. 365) als Antimythos einer heilen, weil einheitlichen und alles umschließenden Kultur und postuliert eine „intracultural variation“. Insbesondere von großen und ausdifferenzierten Systemen könne man nicht als „robust units“ im Sinne von „homogeneity“ reden. Man müsse in Betracht ziehen, dass ein und derselbe Wert von verschiedenen Gruppen recht unterschiedlich gedeutet und eher zu konfligierenden Positionen führen würde. Gegenüber einer geschlossenen Organisationskultur plädiert Gregory für eine Differenzierung, die die hohe Eigenständigkeit von „multiple cultures“ innerhalb der jeweiligen Organisationskultur zulässt (ebd.).

Die Position bietet Vorteile, die auch für das Verständnis der Schule bedeutsam sind. Der eine Vorteil ist, dass der Mythos von der einheitlichen Organisationskultur entzaubert wird zugunsten einer nüchternen, aber realitätsgerechten Sicht von Organisationen, in denen Konflikte, Machteinflüsse, Lügen und Intrigen Bestandteile der Mikropolitik sind (Neuberger 1995). Dann lässt sich die Organisationskultur leichter als „life of its own“ (Riley 1983), als lebendiger Wirkungszusammenhang betrachten. Es ließe sich auch die für die Praxis wich-

tige Frage besser beantworten, ob eine Organisation Kultur *hat* oder *ist* (ebd.). Wenn eine Organisation Kultur *hat*, ist die Kultur nur eine Variable der Organisation und eine rein funktionale Stellgröße, durch die die Ziele vielleicht besser erreicht werden können. Die im Betriebswirtschaftlichen beheimateten Konzepte von Corporate Identity und Organisationslernen gehören in diesen Kontext. Zu denken ist auch an die Schule, die mithilfe von Hochglanzbroschüren eine Organisationsfassade aufbaut, welche die tatsächlich gelebten Werte verbirgt. Betrachtet man die Organisation *als* Kultur, so erfasst man die ‚urwüchsigen‘ Muster der symbolischen Diskurse. Der Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse sorgt dann dafür, dass wider jede Einheitlichkeitsideologie die antagonistischen Kräfte berücksichtigt werden können. Dies erscheint für die Schule realistischer, weil die Werthorizonte der verschiedenen Interessengruppen – Lehrer, Eltern, Schüler, Fachschaften innerhalb des jeweiligen Kollegiums – in ihren Wirkungen klarer gesehen und die unterschiedlichen Kompetenzen im Sinne der wechselseitigen Erschließung möglicherweise besser aufeinander bezogen werden könnten.

Ein weiterer Vorteil ist, dass der Kulturansatz und das Weicksche Konzept des „loose coupling“ (Weick 1976, 1982) nicht mehr einander ausschließen müssen. Die nur lockere Verknüpfung einzelner Teilsysteme der Schule wie beispielsweise die Fachschaften eines Lehrerkollegiums lässt sich dann nämlich auch mit einem Ansatz von Organisationskultur erklären, der die dezentrierenden Bewegungen in Organisationen berücksichtigt und ihre Teilkulturen in Rechnung stellt. Wenn die Pluriformität von Organisationskulturen und ihre dezentralen Kräfte bislang hauptsächlich als Schwäche gesehen worden sind, weil solche Kulturen angeblich nicht die nötige Stabilität und Zuverlässigkeit erzeugen können, um die Loyalität ihrer Mitglieder auf Dauer zu erhalten, so zeigen sich nunmehr ihre Vorzüge in ihrer Elastizität. So scheint es uneinheitlichen Organisationskulturen leichter zu fallen, sich flexibel zu verhalten und neue Anforderungen zu transformieren. Teilsysteme können so gesehen rascher als die gesamte Organisation auf inneren oder äußeren Druck reagieren und Handlungsalternativen bieten.

Schulentwicklung, verstanden als systematisches Arbeiten an den Konfigurationen von Lern- und Erfahrungskontexten, an Einstellungshorizonten und Werthaltungen, wäre durch den Kulturansatz im Ganzen, aber auch durch die angesprochenen Schwerpunktsetzungen herausgefordert, das methodische Instrumentarium völlig neu zu justieren. Eine Kulturanalyse als Basis für die Identifikation der handlungssteuernden Leitlinien der an der Schule Beteiligten hätte darauf zu zielen, die pädagogische Grundauffassung unterschiedlicher Gruppen füreinander transparent zu machen, um sie dann erst aufeinander beziehen und nach einem Werte- und Normenkorridor fragen zu können. Der nächste Teil gibt dazu einige methodische Hinweise.

## 5. Von der Analyse schulischer Organisationskulturen zur Schulentwicklung? Forschungsaufgaben und offene Fragen

Am Ausgangspunkt meiner Überlegungen stand die These, dass wir tiefergehende Analysen der Veränderungsbedingungen der einzelnen Schule benötigen, um die Befunde der PISA-Studie überhaupt ins Konstruktive wenden zu können. Die Organisationskultur der Schule wurde als ein Schlüsselkonzept für die Qualitätserhöhung durch Schulentwicklung gekennzeichnet. Nun stellt sich allerdings die Frage, welche Zugangsmöglichkeiten zur Organisationskultur der einzelnen Schule gefunden und wie deren Analyse in substantielle Schulentwicklungsprozesse übergeleitet werden können. Wenn Schulentwicklung nämlich ein kollektives Lernen an den Wertegrundlagen und Glaubenssätzen der Schule bedeutet, jene aber nicht offen liegen, dann ist ein Zutritt zu dieser Tiefenschicht nur über das System der kollektiven Symbolisierung möglich. Weil die Schule, gedacht als ein sozialer Akteur, sich nicht selbst erkennen kann, bedarf es der externen Kooperationspartner, die sich in die Prozesse und Formen des Selbstaudrucks der Schule ‚einschwingen‘ können. Smith und Simmons (1983) sprechen vom „tuning into“ und meinen damit einen ethnosemantischen Zugang: Es geht um eine Deutung der „Sprache“ bzw. des „Textes“ oder des symbolischen Codes der Schule, also des Kulturnetzes mit seinen Metaphern, Mythen, Symbolen, Ritualen und Storys. Die konventionellen Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation erreichen diese Dimension schulischer Wirklichkeit nicht; sie bleiben der Schule äußerlich.

Einen bemerkenswerten Versuch, die „Entwicklung der gymnasialen Schulkultur in den Neuen Bundesländern“ ethnologisch zu beschreiben, haben Helsper und Mitarbeiter (Helsper u.a. 1997; vgl. Helsper u.a. 1998) durchgeführt<sup>4</sup>. Anhand der Abiturrede eines Schulleiters zeichnen sie nach, wie ein Schulmythos entsteht, der die ‚Lücken in der Mauer‘, nämlich die Angst vor der Popularisierung und dem Sinken des Qualitätsniveaus des Gymnasiums, den Verlust der traditionellen Tugenden und den Druck der Umstellungen verdeckt. Um die Brüche in der Schulkultur unsichtbar zu machen, lenkt der Schulleiter den Blick der Abiturienten auf die Figur des Kolumbus und zeichnet ein Szenario von experimentellem Neubeginn, von Offenheit und Autonomie, in das die Betroffenen identifikatorisch eingeschwo-ren werden sollen. In diesem Beispiel ist allerdings der methodische Zugriff

4 Das DFG-Forschungsprojekt mit dem Titel „Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien“ wurde von 1995 bis 1997 an der Universität Halle durchgeführt.

konzentriert auf die Analyse des Redetextes, und es ist nicht erkennbar, welche weiteren Elemente der Organisationskultur eine solche Sicht von der Geburt des Kolumbus-Mythos stützen könnten. Für eine vollständige und valide Rekonstruktion der schulischen Organisationskultur müsste zweierlei berücksichtigt werden. Zum einen müssten die verschiedenen Elemente des ‚Kulturnetzes‘ in einem systemischen Zusammenhang betrachtet werden, denn sie verweisen aufeinander. Zum anderen müssten die Interpretationsergebnisse mit den Betroffenen abgestimmt, besser noch: in einem gemeinsamen Arbeitsprozess von Beratern und Betroffenen gefunden werden. In jedem Fall bedürfen sie einer sozialen Validierung entsprechend den Kriterien der qualitativen Sozialforschung. In der Schulforschung ist ein solchermaßen komplexes ethnologisches Design an der Schnittlinie von Feldforschung und Schulentwicklung nirgends erkennbar.

Einen entsprechenden Verfahrensvorschlag macht Schein (1992) vor dem Hintergrund der Unternehmensberatung. Es fragt sich, ob ein solches Verfahren für die Schulentwicklung genutzt werden könnte. Die Vorgehensweise lässt sich verstehen als kultureller Differenzierungsprozess, in dem die drei Schichten des Scheinschen Kulturmodells – im Bild gesprochen – nacheinander abgetragen werden. Dazu nutzt Schein in einem ersten Arbeitsschritt neue Mitglieder der Organisation und ihr Fremdheitserleben, um eine möglichst vollständige Sammlung von „artifacts“ zu erzielen: Ausstattung des Arbeitsplatzes, Begrüßungsformen, Formen des Gefühlsausdrucks, Aufenthaltsorte von Kollegen und Kolleginnen, Empfang im Sekretariat, Gestaltung des Gebäudes, Informationswege etc. Der Satz von Peter Atteslander, dass wir nicht nur glauben, was wir sehen, sondern vielmehr dasjenige sehen, was wir glauben wollen (Atteslander 1976), lässt sich für die Schule variieren: Lehrer und Lehrerinnen haben gelernt zu sehen, was in ihre Deutungsschemata von Schule passt. Vieles ist ihnen selbstverständlich geworden, anderes wird von ihnen nicht mehr bewusst gesehen. Schein versucht nun, das Fremdsein neuer Organisationsmitglieder für die Analyse der semantischen Codes fruchtbar zu machen, indem er sie Fremdes, Irritierendes und Befremdliches notieren lässt. Diese Listen von „artifacts“ werden dem Kollegium vorgestellt, von ihm ergänzt und systematisiert. Dadurch treten Aspekte in den Vordergrund, die von den übrigen Mitgliedern des Kollegiums nicht mehr wahrgenommen worden sind. Es entstehen Kontrast- und Differenzenerfahrungen, die auf Tieferliegendes verweisen. Weil diese Aufstellungen keineswegs selbstredend sind, sondern der Deutung bedürfen, geht Schein einen zweiten Analyse-schritt auf der Ebene der „espoused values“. Hier rückt die Frage nach den Beweggründen in den Vordergrund. Durch die Analyse der „artifacts“ soll diskutiert werden, warum sie überhaupt vorhanden sind. Scheins Absicht ist, Auskunft zu erhalten über die bewusst „präferierten Werte“ der Beteiligten.

In der letzten Verfahrenssequenz auf der Ebene der „basic assumptions“ geht es um einen Vergleich von „artifacts“ und „espoused values“ mithilfe der vorliegenden Kataloge. Es soll herausgefunden werden, ob die „espoused values“ die „artifacts“ erklären können, oder aber ob Spannungen, Widersprüche und Unvereinbarkeiten zwischen ihnen bestehen. Kommen solche Inkonsistenzen zum Vorschein, dann sieht Schein sie als ein Indiz für „basic assumptions“, die bislang nicht ins Bewusstsein getreten sind und deshalb nicht formuliert werden konnten. Die Diskussion der neu entdeckten Grundannahmen erinnert an gängige Supervisionsverfahren und soll die Beteiligten zu der Einsicht führen, dass bestimmte unbewusste Motive verhaltenssteuernde Wirkung haben – im Ganzen ein quasi-therapeutischer Selbstaufklärungsprozess.

Befreit man das Scheinsche Modell von Schematismus und mancher rationalistischen Naivität, so wird deutlich, worum es im Kern geht: Die Organisation soll sich fremd werden, soll vor sich selbst zurücktreten, um sich aus der Distanz besser sehen zu können und der verdeckten Antriebsquellen der Arbeitspraxis gewahr zu werden. Als Mittel dieses kulturellen Differenzierungsprozesses dienen Personen, deren ‚Praxisschock‘ beim Eintritt in die neue Organisation systematisch aufgearbeitet wird. Der Organisation wird ein Spiegel vorgehalten, in dem sie sich zunächst nur mit Mühe wieder erkennt, der ihr aber im Laufe des Arbeitsprozesses zu einem schärferen Bild von sich selbst verhilft. Lerntheoretisch formuliert sollen die Betroffenen lernen, welche prägenden Einflüsse ihr Arbeitsort auf sie hat, wie die Institution im Verlauf der Berufsbiografie zu einer ‚inneren Institution‘ wird. Schulpädagogisch betrachtet wäre vermutlich der Eintritt von Junglehrern in den Beruf eine geeignete Gelenkstelle. Konzepte, die auf eine Begleitung des Berufseinstiegs durch Fortbildung zielen, sind noch rar (Wyrsch 2000; Böhringer/Böhringer 2001; Beck/Huttel/Schratz 2001) und sind zudem auf den Erwerb individueller Kompetenzen zugeschnitten. Mit wenig Fantasie ließe sich auf der Basis von Scheins „cultural learning“ ein Konzept entwickeln, das beiden zugute käme, der einzelnen Lehrperson und der einzelnen Schule. Eine verlockende Perspektive bietet sich derzeit im Freistaat Bayern, wo die vierstufige Realschule auf die Sechsstufigkeit umgestellt wird. Dies ist nur durch die Rekrutierung neuen Personals in großem Umfang möglich und bietet die Chance, die kulturellen Eingliederungsprozesse genauer zu untersuchen. Grundsätzlich wäre zu bedenken, ob nicht das aufklärerische ‚Potential des fremden Blicks‘ für die Schule stärker genutzt werden könnte, indem schulexterne Personen Schulerkundungen durchführen: Künstler, Therapeuten, Wirtschaftsfunktionäre, Theologen, Sportler, Handwerker ... .

Gleichwohl stellen sich Fragen an die Konzepte der Organisationskultur und der organisationskulturellen Analyse. Wie sind die Teilkulturen beste-

hend aus Lehrern, Eltern und Schülern überhaupt aufeinander beziehbar und ab welchem Punkt muss mit problematischen Einflüssen der Organisationskultur gerechnet werden? Wir wissen, dass Organisationskulturen ideologieanfällig sind. Eine der zentralen Leistungen der Organisationskultur der Schule besteht darin, die Heranwachsenden mit den Leitsätzen und Verhaltenscodizes der Gemeinschaft vertraut zu machen. Dieses ‚Vertrautmachen‘ überschreitet jedoch dort eine kritische Schwelle, wo junge Menschen in eine Art verschworene Glaubensgemeinschaft eingepasst werden sollen. In diesem Falle wird das Ziel der Individuation des jungen Menschen dem Ziel der Vergemeinschaftung geopfert. Eine Aufgabe der Schulentwicklung wäre, eine Balance zwischen beiden, Differenz und Gleichheit, immer wieder neu herzustellen und dort entgegenzuwirken, wo sie zerbricht. Aber welche Schule ist überhaupt bereit, sich den Spiegel vorhalten zu lassen? Vermutlich sind es Schulen mit hoher Veränderungsbereitschaft, Schulen, die gegenüber institutionellem Wandel per se aufgeschlossen sind, die die Werte Neugier, Offenheit, Risikobereitschaft, Veränderungswille und Experimentierfreude im Kern ihrer Organisationskultur grundgelegt haben. Das bedeutet aber auch, dass sich eine neue Organisationskultur der Schule nicht ‚herstellen‘ lässt. Schulentwicklung hat nur dort Erfolgsaussichten, wo sie bereits vorhandene Werte modifizieren kann. Umgekehrt ist sie dort zum Scheitern verurteilt, wo sie sich an der Implementierung völlig neuer Werte versucht (Sarason 1971). Diese harte Grenze kann wohl von keinem Schulentwicklungsansatz überschritten werden.

## Literatur

- Atteslander, P. (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.
- Beck, E./Huttel, M./Schratz, M. (2001): Berufseingangsphase (Introduction Phase). In: Journal für LehrerInnenbildung 1, S. 83-87.
- Böhringer, C./Böhringer, M. (2001): Begleitung beim Berufseinstieg. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, S. 58-67.
- Böttcher, W./Klemm, K. (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Juventa, S. 11-43.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P. (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Duncker, L. (1992): Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus. In: Neue Sammlung 32, S. 17-33.
- Eklholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für die Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 597-608.
- Fausser, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81, S. 5-25.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1986): Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38, S. 8-12.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Geißler, H. (1991): Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. In: Ermert, K. (Hrsg.): Schulkultur als „Organisationskultur“. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Ev. Akademie. Loccumer Protokolle 10/91. Rehburg-Loccum, S. 25-41.
- Geißler, H. (1994): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gregory, K.L. (1983): Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations. In: Administrative Science Quarterly 28, S. 359-376.
- Heinrich, M. (2001): Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule 93, S. 302-316.
- Helsper, W. u.a. (1997): Schulkultur und Schulmythos – Skizzen und Thesen zur Entwicklung gymnasialer Schulkultur in den Neuen Bundesländern. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske + Budrich, S. 583-595.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T/Lingkost, A. (1998): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer, J. u.a. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 206-223.
- Holtappels, H.G. (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied: Luchterhand.
- Keuffer, J. u.a. (Hrsg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, S. (1999): Wenn Schulforscher von Schulreform träumen. Theorie und Praxis in der ‚Schulqualitätsforschung‘. In: Die Deutsche Schule 91, S. 411-423.
- Lütterfelds, W. (1997): „Schulkultur“ – Ein neues Paradigma oder eine Schein-Innovation? Philosophische Bemerkungen zu einem Begriff der Schulpädagogik. In: Seibert, N. (Hrsg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-79.
- Melzer, W. (1997): Zur Bewährungskontrolle des „Zwei-Säulen-Modells“ allgemeiner Bildung in Ostdeutschland. Das Beispiel der Mittelschule im Freistaat Sachsen. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H.(Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske + Budrich, S. 573-582.
- Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Stuttgart: Enke.
- Owens, R.G. (1991): Organizational Behavior in Education. Englewood Cliffs.
- Pekrun, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 111-128.
- Reiß, G./Schoenebeck, M. (1987): Schulkultur Bde. 1 und 2. Frankfurt: Athenäum.

- Riley, P. (1983): A Structurationist Account of Political Culture. In: *Administrative Science Quarterly* 28, S. 414-437.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 865-886.
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* Bd. 10. München, Weinheim: Juventa, S. 295-326.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, P. (1980): *Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Auswirkungen auf Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sackmann, S. (1983): Organisationskultur: Die unsichtbare Einflussgröße. In: *Gruppendynamik* 14, S. 359-406.
- Sarason, S.B. (1971): *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schein, E. (1992): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schönig, W. (1996): Bewegung hinter den Kulissen. Schulberatung in den neuen Bundesländern aus psychoanalytischer Sicht. In: *Neue Sammlung* 36, S. 581-606.
- Schönig, W. (1999): Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten. In: *Die Deutsche Schule* 91, S. 424-436.
- Schönig, W. (2000): *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa.
- Seibert, N. (1997): Vorwort. In: Seibert, N. (Hrsg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smith, K.K./Simmons, V.M. (1983): A Rumpelstiltskin Organization: Metaphors in Field Research. In: *Administrative Science Quarterly* 28, S. 377-392.
- Tenbruck, F. (1979): Die Aufgaben der Kultursoziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 31, S. 399-421.
- Terhart, E. (1994): Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 685-699.
- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 91-110.
- Weick, C.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1-19.
- Weick, C.E. (1982): Administering Education in Loosely Coupled Schools. In: *Phi Delta Kappan* 63, S. 673-676.
- Westerlund, G./Sjöstrand, S.-E. (1981): *Organisationsmythen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wiater, W. (1997): Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: Seibert, N. (Hrsg.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-41.
- Wyrsch, A. (2000): Berufseinführung – Diskussionspunkte und Erfahrungen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 3, S. 361-371.

**Abstract:** *The text links up with the present debate on school development and examines the disparate conceptions of a school culture in order to give new impulses to the theory of the development of the individual school. The relative value of achievement comparisons between different school systems is pointed out as well as the empty spaces between this specific type of research and research on individual schools (1). The often discussed terms culture and school culture are analyzed critically and the conceptual ideas connected with them are dismissed as unusable for the theory of schooling (2). The concept of school culture is compared with the organization-theoretical concept of organizational culture. As the school's system of meaning, the organizational culture is given the status of a key concept of school development (3). A more thorough examination of the ethnological approach to the organizational culture leads to a critical assessment (4). In the final part, methodological aspects of the organizational-cultural approach are outlined and open questions are summarized (5).*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Schönig, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Philosophisch-Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ostenstraße 26-28, 85072 Eichstätt.