

# Schulinterne Koordination - was trägt sie zur Schulqualität bei?

Autor(en): **Huber, Maja**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **20 (1998)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786235>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Schulinterne Koordination – was trägt sie zur Schulqualität bei?

Eine Untersuchung von Lehrpersonen, Schülerinnen und  
Schülern der Sekundarstufe I in den Kantonen  
Basel-Land, Bern und Zürich

*Maja Huber*

*Der Beitrag befasst sich mit den Koordinationsstrategien innerhalb einzelner Schulen sowie deren Auswirkungen auf das Schulleben und das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Zwei Typen von Koordinationsstrategien können unterschieden werden: kulturelle und strukturelle. Strukturelle Koordination ist auf Stabilität, Kontrolle und Berechenbarkeit hin ausgerichtet und schafft bzw. begrenzt Handlungsmöglichkeiten. Kulturelle Koordination ist durch Flexibilität und Spontaneität gekennzeichnet. Sie ist mit Kommunikation und mit der Vermittlung von Wertvorstellungen verbunden. Kulturelle Mechanismen formen die Art, wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler über (ihre) Schule denken. Die Forschungsfragen werden auf der Basis einer Schweizer Teilstichprobe der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) beantwortet, die Daten von Schulleitungen und Schülerinnen und Schüler aus 178 Klassen der Sekundarstufe I der Kantone Basel-Land, Bern und Zürich umfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass die schulinterne Koordination strukturell in der Schweiz schwach ausgeprägt ist, kulturelle Koordinationsbestrebungen sind verbreiteter. Dabei gibt es aber auch kantonale Unterschiede: Strukturell ist im Kanton Basel-Land die schulinterne Koordination am stärksten ausgeprägt. Kulturelle Koordination hingegen kommt im Kanton Bern häufiger vor. Im Kanton Zürich ist wenig schulinterne Koordination vorhanden. Analysen belegen, dass sich schulinterne Koordinationsstrategien im Kollegium und in der Schulleitung auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler auswirken, wobei dieses Schulleben wiederum mit dem schulischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang steht.*

## Problemrahmen und Forschungsfragen

### *Bildungspolitischer Kontext*

‘Autonomie von Schule’ wird seit Beginn der neunziger Jahre in der Schweiz wie auch in anderen europäischen Ländern diskutiert (Hüchtermann et al. 1995: 5). Gemeint ist damit die Erweiterung der Kompetenzen der einzelnen Schulen in inhaltlicher, organisatorischer, personeller und finanzieller Hinsicht. In der Schweiz steht diese Diskussion im Zusammenhang mit dem ‘New Public Management’ (NPM)<sup>1</sup>. Hauptmotor für diese Dezentralisierungstendenzen sind staatliche Sparmassnahmen.

Die Autonomiedebatte lässt sich allerdings nicht auf ökonomische Interessen reduzieren. Sie ist vielschichtig und an unterschiedlichste Erwartungen gebunden (Beetz 1997)<sup>2</sup>. Zwei verbreitete Argumentationsfiguren sollen hier kurz skizziert werden. Aus einer *organisationstheoretischen* Perspektive wird von der Delegation von mehr Verantwortung an Einzelschulen eine Steigerung der Wirksamkeit durch die verbesserte Anpassungs- und Steuerungsfähigkeit des Systems und die Erhöhung der Motivation der Betroffenen (Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler) erhofft (Dubs 1996: 332; OECD 1995: 35). Befindlichkeit, Interesse und Motivation von Schulmitgliedern werden in diesem bildungsökonomisch beeinflussten Denken als Mittel zum Zweck betrachtet, immer mit dem Ziel ‘Effizienz und Effektivität’ im Auge.

In der Autonomiediskussion werden jedoch auch historische Denkfiguren der *Reformpädagogik* argumentativ benutzt. So soll die autonome Schule für pädagogische Freiheit und gemeinschaftliches Lernen bürgen (Beetz 1997: 371ff.). Vor allem die Schulentwicklungsbewegung lehnt sich in ihrer Kritik staatlich-bürokratischer Curriculumvorgaben und in der Propagierung von bottom-up Strategien an reformpädagogische Leitvorstellungen an (Beetz 1997: 393).

Diese nuancenreich geführte Autonomiedebatte ist auch mit einem Boom der Schulqualitätsdiskussion verbunden. Werden Bildungseinrichtungen autonomisiert und finden bottom-up Prozesse statt, so ist die präventive Aufsicht vorgesetzter Instanzen nicht mehr gewährleistet. Interne und externe Evaluationsverfahren müssen als nachträgliche Kontrollmechanismen der Qualitätssicherung dienen.

Doch was sind überhaupt die Qualitätskriterien der (einzelnen) Schule? Ist Qualität an der Übereinstimmung mit einem normativen Idealmodell ‘guter Schule’ zu prüfen (z. B. Kollegialität, Zusammenarbeit und Aufgehobensein des Individuums in der Gemeinschaft), oder ist Qualität erst über die Folgen zu ermitteln, z. B. hinsichtlich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Einstellungen und Motivationen (Ditton & Krecker 1995: 508)?

In diesem Beitrag steht die Gestaltungsebene der Einzelschule - im folgenden ‘schulinterne Koordination’ genannt - im Zentrum des Interesses. Dabei sollen Merkmale schulinterner Koordination hier nicht per se als Kriterien ‘guter Schulen’ betrachtet werden, vielmehr sollen Ausmass und Ausprägungen von

schulinterner Koordination in der Schweiz in einem ersten Schritt beschrieben und in einem zweiten Schritt aufgrund ausgewählter Indikatoren auf ihre Folgen hin untersucht werden. Insofern knüpft die vorliegende Studie an Modellen der angloamerikanischen Schuleffektivitätsforschung an, die Schulqualität an den Folgen ('outcomes') für die Schülerinnen und Schüler festmachen<sup>3</sup>.

Im folgenden wird kurz auf die Schuleffektivitätsforschung, den organisationstheoretischen Hintergrund und die Dimensionen des Konzepts 'schulinterne Koordination' sowie den in diesem Beitrag verwendeten Qualitätsbegriff eingegangen, bevor dann die Fragestellung dieser Studie ausformuliert wird.

### *Schuleffektivitätsforschung*

Die vorwiegend in den USA und in England angesiedelte quantitativ-empirische Schuleffektivitätsforschung untersucht den Zusammenhang zwischen Schulmerkmalen und Ergebnissen von Bildungsprozessen.<sup>4</sup> Dabei wird mehr oder weniger explizit von der allgemeinen Hypothese ausgegangen, dass besser koordinierte Schulen effektiver sind als weniger koordinierte Schulen<sup>5</sup>. Diese Hypothese wird auch durch entsprechende Studien unterstützt, die positive Beziehungen zwischen Faktoren wie Zusammenarbeit im Kollegium oder pädagogischer Schulleitung und schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Einstellungen und Motivationen finden (Scheerens 1992: 19).

Eine aktuellere Studie aus den USA soll hier exemplarisch für andere angeführt werden: Bryk, Lee und Holland (1994) untersuchen die Auswirkungen einer 'gemeinschaftlichen Organisation' ('communal organisation') auf das schulische Engagement von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Diese gemeinschaftliche Schulorganisation messen sie mit einem Indikator, der aus drei Komponenten besteht: 1. Gemeinsam geteilte Werte der Schulmitglieder (Administratoren, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern), 2. gemeinsame Tätigkeiten (dies betrifft insbesondere auch extracurriculare Tätigkeiten) und 3. gute soziale Beziehungen zwischen den Schulmitgliedern. Die Auswirkungen der gemeinschaftlichen Schulorganisation werden anhand verschiedener Indikatoren des schulischen Engagements der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler untersucht: Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen, Absentismus der Schülerinnen und Schüler, Disziplin im Unterricht, schulisches Interesse der Schülerinnen und Schüler u.a. Ihre Analysen zeigen, dass gemeinschaftlich organisierte Schulen über Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler mit höherem Engagement verfügen.

Forschende haben jedoch auch Probleme, direkte empirische Zusammenhänge zwischen Variablen auf der Schulebene und Ergebnissen von Bildungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern, und dabei speziell fachlichen Leistungen, aufzuzeigen (Scheerens & Creemers 1996; Van de Grift 1990: 31). Gründe dafür liegen z. T. bei konzeptuellen Schwächen dieser Studien. So ist es schwierig, theoretisch zu begründen, weshalb sich Vorgänge auf der Schulebene (z. B.

die Zusammenarbeit von Lehrpersonen) *direkt* auf die Schülerleistungen auswirken sollten. Es macht mehr Sinn, sich eine *indirekte* Beeinflussung vorzustellen, z. B. vermittelt über das hohe Engagement von Lehrpersonen (Baumert 1986; Lee et al. 1991) oder über eine allgemein positive Arbeitsatmosphäre an der Schule (Bryk et al. 1994).

Zudem zeigen Forschungsergebnisse, dass generell nur schwache spezifische Schuleffekte zu erwarten sind (Hill & Rowe 1996). Einerseits hat dies damit zu tun, dass Schuleffekte keine absoluten (d. h. Schule vs. keine Schule) sondern vergleichende Masse sind, d.h. es werden immer nur - mehr oder weniger limitierte - Variationen von Schulungsprozessen untersucht (vgl. Rutter 1983: 3). Andererseits ist anzunehmen, dass das Engagement der Lehrpersonen oder das Lernen der Schülerinnen und Schüler auch stark von Faktoren bestimmt sind, welche nichts mit der Gestaltungsebene der Einzelschule zu tun haben (sozio-kultureller Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, didaktische Kompetenzen der Lehrpersonen, kantonale Lehrpläne etc.). Trotzdem können auch schwache spezifische Schuleffekte praktisch von grosser Bedeutung sein (Hofman 1995: 314).

Insbesondere die niederländische Schuleffektivitätsforschung macht auch die Kontextabhängigkeit der Forschungsergebnisse deutlich (Scheerens & Creemers 1996). Schulfaktoren, die sich im angelsächsischen Raum als effektiv erwiesen, z. B. pädagogische Schulleitung ('educational leadership'), sind im niederländischen Bildungssystem kaum verlässliche Determinanten des schulischen Lernerfolgs (Scheerens & Creemers 1996: 187). In der Schweiz gibt es meines Wissens bisher keine empirisch-quantitativen Studien über die Auswirkungen interner Schulgestaltung. Angesichts der Tatsache, dass Schulen in der Schweiz im internationalen Vergleich über wenig eigenen Entscheidungs- und Handlungsspielraum verfügen und schulinterne Schulleitungen schwach ausgebaut sind (Huber 1997), muss dieser Abhängigkeit vom Kontext des Bildungssystems sicherlich Rechnung getragen werden. So ist aufgrund der kantonal festgelegten Lehrpläne kaum anzunehmen, dass sich die Qualität der schulinternen Koordination auf den kognitiven Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt, sondern Koordinationsbestrebungen werden hier eher den affektiv-sozialen Bereich beeinflussen.

### *Schulinterne Koordination*

Organisationen, und damit auch Schulen, können mit zwei grundlegenden Grössen analysiert werden: zum einen gibt es Arbeitsteilung und Machtdifferenzen, zum anderen bestehen Massnahmen, um diese daraus entstehenden Teilsysteme miteinander zu verbinden (Mintzberg 1979: 2). In Bildungssystemen ist die Arbeitsteilung hoch entwickelt. Der Unterricht findet in geschlossenen Klassenzimmern statt, die Arbeit der Lehrpersonen wird selten oder nie evaluiert. Lehrpersonen arbeiten nicht nur isoliert von ihren Vorgesetzten, sondern auch von ihren Arbeitskollegen und -kolleginnen. Ein gegenseitiger Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine Interdependenz und Integration

des Lehrerkollegiums ist durch den solitären Unterrichtsbetrieb eingeschränkt (Baumert & Leschinsky 1986; Lee et al. 1991: 192).

Diese 'lose gekoppelten' Strukturen von Bildungsorganisationen haben Vorteile: sie erlauben z. B. eine flexible Reaktion auf Veränderungen der Umwelt oder eine Reduktion von Koordinationskosten. Sie haben allerdings auch Nachteile. Es kann z. B. problematisch werden, wenn einzelne Lehrpersonen deswegen von wichtigen Innovationen, die in einer Schule initiiert werden, unberührt bleiben oder wenn es keinen Konsens im Kollegium gibt über die Ziele der Schule (Scheerens 1992: 21; Weick 1976).

Es können zwei Typen von Koordinationsstrategien unterschieden werden: *strukturelle* und *kulturelle* Koordinationsstrategien. Strukturelle Koordination ist auf Stabilität, Kontrolle und Berechenbarkeit ausgerichtet. Sie soll möglichst personenunabhängig funktionieren und umfasst Kompetenzen, Regeln, Verfahren und Autoritätsbeziehungen. Strukturelle Koordination schafft bzw. begrenzt die Möglichkeiten für gewisse Handlungen. Kulturelle Koordination ist durch Flexibilität und Spontaneität gekennzeichnet. Hier steht die Person, ihr individuelles Denken und Handeln im Zentrum. Sie ist mit Kommunikation und mit der Vermittlung von Wertvorstellungen verbunden. Kulturelle Mechanismen formen die Art, wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler über (ihre) Schule denken (Firestone & Wilson 1985).

In dieser Studie werden drei Dimensionen schulinterner Koordination untersucht: *Führungsstruktur*, *Kooperationskultur* und *Schulleitung*. Indikatoren der Führungsstruktur haben offensichtlich mit der strukturellen Dimension der Koordination zu tun. Sie weisen darauf hin, wie Entscheidungen gefällt und Verantwortungen verteilt sind. Indikatoren der Kooperationskultur geben Hinweise auf kulturelle Koordinationsstrategien. Sie zeigen, wie wichtig der gegenseitige Austausch und die Zusammenarbeit an einer Schule sind. Die Dimension 'Schulleitung' im Sinne von Orientierungen und Handlungen von Lehrpersonen mit Leitungsfunktionen<sup>6</sup> hingegen hat sowohl eine strukturelle wie auch eine kulturelle Komponente. Lehrpersonen mit Leitungsfunktionen können sowohl ihre Position und formale Kompetenz in das Zentrum ihres Denkens und Handelns stellen, oder sie können 'weichere' Strategien bevorzugen (Kommunikation, Überzeugungsarbeit etc.) (vgl. Firestone & Wilson 1985; Leitner 1994).

### *Kriterien der Schulqualität*

Grundsätzlich sind eine Vielzahl unterschiedlichster Schuleffekte bei Schülerinnen und Schülern wünsch- bzw. vorstellbar. Eine der Grundfragen der Schuleffektivitätsforschung ist, in welcher Beziehung der kognitive und der affektiv-soziale Bereich zueinander stehen. Sind diese Bereiche unabhängig voneinander, konkurrenzieren sie sich oder fördern sie sich gegenseitig? Generell können zwei verschiedene Positionen unterschieden werden hinsichtlich der relativen Bedeutung von affektiven und sozialen Faktoren. Vertreter der einen Position betrachten affektive und soziale Faktoren hauptsächlich als Mit-

tel oder Vorbedingungen für effektives Lernen (Scheerens 1992: 10). Forschungsergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass hohe Motivation und hohes Engagement als zusätzlicher Effekt befriedigender kognitiver Leistungen betrachtet werden können (Knuver & Brandsma 1993).

Vertreter der anderen Position betrachten affektive oder soziale Aspekte der Schulgemeinschaft an sich als bedeutende und eigenständige Schulziele (Bryk et al. 1994: 291). Sie sind der Auffassung, dass Schulen Lernmodelle für Schülerinnen und Schüler darstellen sollen, die sie auf ihre spätere Mitgliedschaft in anderen (Arbeits-) Organisationen vorbereiten sollen (Kelley 1997: 17). In diesem Sinne sind Persönlichkeitsentwicklung und soziale Interaktionen an der Schule selbst ein Teil des Bildungsprozesses. Dies unterscheidet die Schule von anderen Arbeitsplätzen (Bryk et al. 1994: 291).

### *Fragestellung*

In diesem Beitrag werden zwei Fragenkomplexe untersucht:

1. Wie koordiniert sind Schweizer Schulen intern im internationalen und kantonalen Vergleich? Diese Frage wird anhand von strukturellen und kulturellen Indikatoren bezüglich der Dimensionen 'Führungsstruktur', 'Kooperationskultur' und 'Schulleitung' beantwortet.
2. Welche Auswirkung hat die schulinterne Koordination auf die Schülerinnen und Schüler? Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage ist die Annahme, dass sich Art und Ausmass der schulinternen Koordination an Schweizer Schulen, zumindest zum heutigen Zeitpunkt, aufgrund der geringen Entscheidungs- und Handlungsfreiheit von Schulen eher auf den sozial-affektiven und weniger auf den kognitiven Bereich auswirkt. Im weiteren wird angenommen, dass sich Merkmale der schulinternen Koordination am ehesten direkt auf das Schulleben<sup>7</sup> (und weniger auf das Unterrichtsgeschehen) auswirken (Baumert & Leschinsky 1986).

### **Methode**

#### *Datenquelle und Stichprobe*

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Daten stammen aus der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), die 1995 durchgeführt wurde. Die untersuchte Schweizer Teilstichprobe umfasst Schulleitungen und Schülerinnen und Schüler aus 178 Klassen der Sekundarstufe I der Kantone Basel-Land, Bern und Zürich. Die Daten wurden auf der Klassenebene analysiert und mit der Anzahl Schülerinnen und Schüler an der Schule gewichtet.

## *Erhebungsinstrumente*

In der hier vorgestellten schweizerischen Detailanalyse wurde hauptsächlich der in TIMSS u.a. eingesetzte Schulfragebogen ausgewertet. Eine Ausnahme bildet das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, welches über den Schülerkontextfragebogen von TIMSS erhoben wurde. Z. T. handelt es sich dabei um international, z. T. um ausschliesslich deutschschweizerisch eingesetzte Instrumente. In Fussnote 12 sind die in den Analysen verwendeten Variablen kurz beschrieben (vgl. Huber 1997).

## *Analysemethoden*

Für den kantonalen Vergleich der Indikatoren der schulinternen Koordination wurden Kontingenzanalysen (Chiquadrat-Tests) durchgeführt. Für die Analyse der Auswirkungen auf das Schulleben, das schulische Wohlbefinden bzw. die Mathematikleistungen wurde das Verfahren der multiplen Regressionsanalyse angewendet. Variablen des Schulkontextes (Kanton, Schultyp, Schulgrösse) wurden dabei als Kovariaten (Kontrollvariablen) einbezogen (Backhaus et al. 1994).

## **Ergebnisse**

### *Schulinterne Koordination: Führungsstruktur, Kooperationskultur und Schulleitung*

In diesem ersten Ergebnisteil steht die Frage im Mittelpunkt, wie koordiniert Schweizer Schulen im internationalen und kantonalen Vergleich sind. Bereits aus anderen Untersuchungen ist bekannt, dass die schulinterne Koordination in Schweizer Schulen im internationalen Vergleich schwach ausgeprägt ist (z. B. OECD 1995). Allerdings sind hier aufgrund der kantonal organisierten Bildungssysteme auch kantonale Unterschiede zu erwarten. Bei den drei in dieser Studie untersuchten Kantonen ist aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen zu erwarten, dass der Kanton Zürich am wenigsten schulinterne Koordination vorzuweisen hat, während in den Kantonen Basel-Land und Bern aufgrund der bereits seit längerer Zeit institutionalisierten schulinternen Leitungsorgane (Brägger 1995) eine stärkere Koordination vermutet werden kann.

Merkmale der *Führungsstruktur* spiegeln sich darin, wie Kompetenzen im Bildungssystem verteilt sind. Wer z. B. die Regelungen zu den Hausaufgaben festlegt, ist ein Indikator dafür, wie in Schulen Entscheidungen gefällt und Verantwortungen getragen werden. Wie Tabelle 1 zeigt, liegt das Hauptgewicht dieser Verantwortung in den OECD-Ländern, für die in TIMSS diesbezüglich Daten erhoben worden sind, bei den Lehrpersonen (mit Ausnahme der Nieder-



landen und Neuseeland). In 58 bis 96 Prozent aller Schulen geben die befragten Schulleitungen an, dass die Lehrpersonen die Hauptverantwortung für das Festlegen der Regelungen zu den Hausaufgaben haben.

<i>Land</i>	<i>Schulbehörden<sup>2</sup></i>	<i>Schul- kommission u.ä.</i>	<i>Schulleitung</i>	<i>Lehrpersonen</i>
Belgien (Fl)	1	23	18	<b>58</b>
Dänemark	0	8	10	<b>82</b>
Deutschland*	0	-	9	<b>91</b>
Frankreich*	3	-	1	<b>96</b>
Irland	0	0	24	<b>76</b>
Neuseeland	0	6	<b>78</b>	16
Niederlande	0	0	<b>59</b>	41
Österreich	1	3	23	<b>73</b>
Portugal	2	0	8	<b>90</b>
Schweden	0	10	6	<b>84</b>
Schweiz	20	3	9	<b>68</b>
Spanien	2	10	20	<b>68</b>
USA	1	20	20	<b>60</b>
Internationaler Mittelwert	2	7	22	<b>70</b>

**Tabelle 1: Verteilung der Kompetenz 'Regelungen zu den Hausaufgaben festlegen' an Schulen mit 7./8. Schuljahren (CH-D: auch 6. Schuljahr), in %<sup>1</sup>**

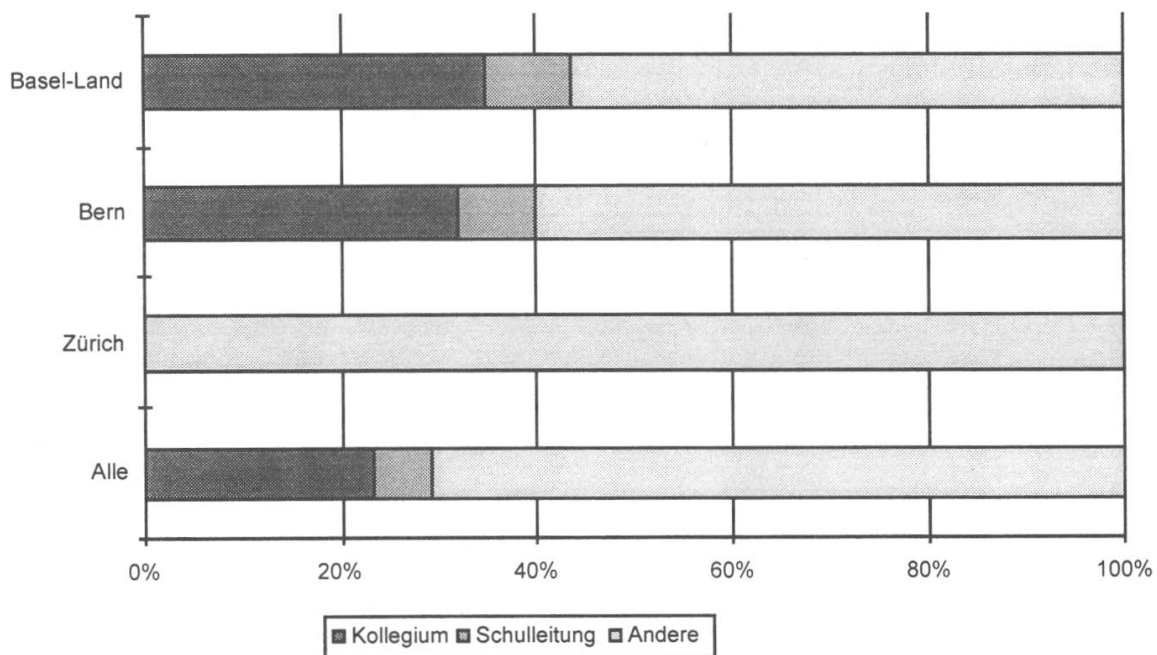
<sup>1</sup> Weil die Zahlen gerundet sind, kann die Gesamtsumme pro Land weniger oder mehr als 100 Prozent betragen.

<sup>2</sup> ausschliesslich Schulkommission u.ä.

\* Frankreich und Deutschland fragten die Schulleitungen nicht nach den Kompetenzen der Schulkommission.

Lehrerautonomie in diesem Bereich scheint folglich ein länderübergreifendes allgemeineres Merkmal eines Bildungssystems zu sein. Es zeigt auch die mit dem Lehrerberuf verbundene 'pädagogische Freiheit'. Interessant ist allerdings speziell die Situation in der Schweiz: Während in der Mehrzahl der Länder die Schulleitungen nach den Lehrpersonen den zweitgrössten Anteil an Kompetenzen haben (im Mittel 22 Prozent), sind dies in der Schweiz die (kantonalen) Schulbehörden (20 Prozent). Von den Lehrpersonen her betrachtet, sind damit die sie kontrollierenden Instanzen weiter weg als in anderen Ländern.

Die Schulleitung als schulinternes Leitungsorgan hat in der Schweiz wenig Gewicht im Bereich der Hausaufgabenpolitik. Welche Rolle spielt jedoch das Kollegium im Sinne eines demokratischen Entscheidungsgremiums? Wie Abbildung 1 zeigt, gibt es hier signifikante kantonale Unterschiede. Im Kanton Zürich findet auf der Ebene des Kollegiums und der Schulleitung überhaupt keine Hausaufgabenpolitik statt. In den Kantonen Basel-Land und Bern kommt dies gemäss Schulleitungen immerhin etwa in 40 Prozent aller Schulen vor, wobei der Anteil der Verantwortung auf kollegialer Ebene über drei Viertel beträgt.<sup>8</sup>



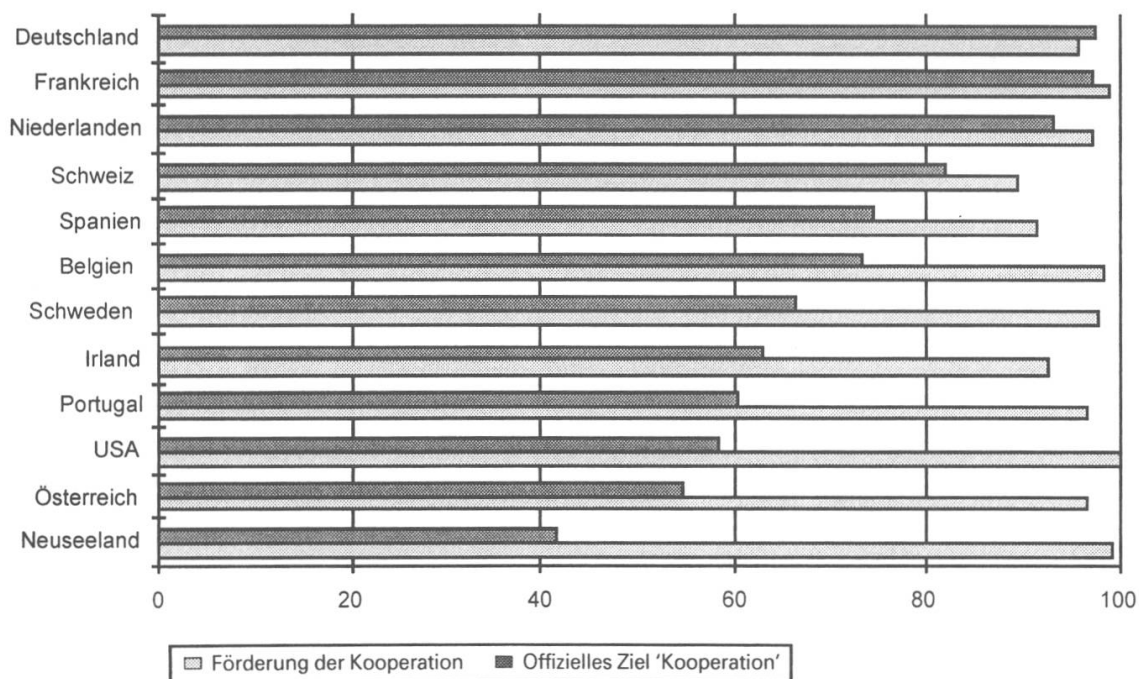
**Abbildung 1: Verteilung der Kompetenz 'Regelungen zu den Hausaufgaben festlegen' an Schulen der Sekundarstufe I, in den Kantonen Basel-Land, Bern und Zürich, in %**

Andere Indikatoren wie die Verantwortung für die interne Schulordnung, die Entscheidung über Fächer- und Kursangebot oder das Aufstellen von Massstäben für die Notengebung weisen in dieselbe Richtung (vgl. Huber 1997: 219ff.): Lehrpersonen mit schulinternen Leitungsaufgaben haben im Kanton Zürich wenig Verantwortung; z. T. übernimmt dabei das Kollegium mehr Verantwortung (wie beim Erlassen der internen Schulordnung oder beim Entscheid über das Fächer- oder Kursangebot) oder die individuellen Lehrpersonen (wie bei den Notenmassstäben oder bei der Hausaufgabenpolitik). In den Kantonen Basel-Land und Bern ist an den Schulen eher eine Führungsstruktur ausgebildet, insofern als dass Schulleitungen hier mehr Verantwortung tragen.

Die *Kooperationskultur* einer Schule kann über die Werte, die in einer Schule vorherrschen, untersucht werden. Es geht dabei darum, was Lehrpersonen denken, wie die Zusammenarbeit in ihrer Schule sein sollte (vgl. Schein 1995<sup>9</sup>). Zwei Aspekte wurden erfragt: einerseits, ob die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an der Schule offiziell als Ziel verfolgt wird und andererseits, ob es eine konkrete Förderung der Zusammenarbeit an der Schule gibt. In Abbildung 2 sind für jedes Land die Prozentangaben derjenigen Schulen angegeben, in denen die Schulleitungen diese Frage bejahten. Die Länder sind nach der Häufigkeit von Schulen mit dem offiziellen Ziel 'Kooperation im Kollegium' geordnet.

In allen Ländern, auch in der Schweiz, wird von mehr als 90 Prozent der Schulleitungen bejaht, dass an ihrer Schule die Kooperation zwischen Lehrpersonen gefördert wird. Grössere Unterschiede gibt es zwischen den Ländern hinsichtlich einer offiziellen 'Förderungspolitik'. In Neuseeland wird gemäss den Schulleitungen an weniger als der Hälfte der Schulen die Kooperation zwischen

Lehrpersonen als offizielles Schulziel verfolgt; in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden, hingegen, an mehr als 90 Prozent der Schulen. Auch in der Schweiz ist dies in mehr als 80 Prozent der Schulen der Fall.



**Abbildung 2: Anteil Schulen mit offiziellem Ziel 'Kooperation im Kollegium' und mit Förderung der Kooperation zwischen Lehrpersonen (in %)**

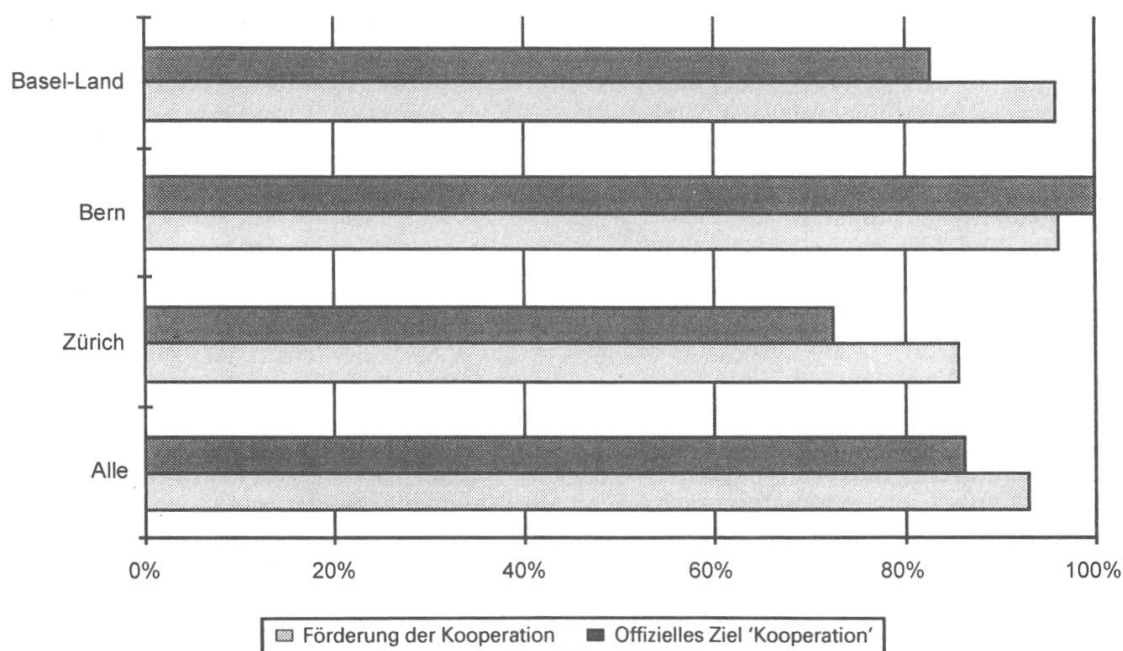
Die kantonale Auswertung zeigt, vergleichbar mit der internationalen Auswertung, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen hinsichtlich der (unverbindlichen) Förderung der Zusammenarbeit, jedoch signifikant unterschiedliche Verteilungen nach Kantonen, was die offizielle Förderungspolitik betrifft (siehe Abbildung 3).

Im Kanton Bern geben 100 Prozent der Schulleitungen an, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an ihrer Schule ein offizielles Ziel ist.<sup>10</sup> Im Kanton Basel-Land sind es noch etwas mehr als 80 Prozent der Schulen, im Kanton Zürich, wo Schulen kaum geleitet sind, sind es immerhin noch 70 Prozent der Schulen.

Diese starke Gewichtung der Zusammenarbeit spiegelt sicher zu einem grossen Teil die Sensibilisierung gegenüber den Schattenseiten des Lehrerberufs: dem „Einzelgängertum“ (Ulich 1996: 158), welches strukturell durch die isolierte Arbeit im Schulzimmer gegeben ist (vgl. Rolff 1995: 130ff.). Dabei scheint offenbar eine offizielle und damit auch verbindliche Förderungspolitik weniger verbreitet zu sein als ein unverbindliches Bekenntnis zur Zusammenarbeit.

Wie stark eine Schule intern koordiniert ist, kann neben der Führungsstruktur und der Kooperationskultur auch an den Handlungen und Orientierungen von *Schulleitungen* abgelesen werden. Diese sind stark durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen geprägt. Wieviel Zeit Schulleitungen überhaupt für ihre Leitungsaufgaben zur Verfügung steht, zeigt sich indirekt an der Zeit, die sie mit

Unterrichten und Unterrichtsvorbereitung verbringen. Im Mittel derjenigen 15 OECD-Länder, die in TIMSS befragt wurden, beträgt dies 5.4 Stunden wöchentlich (inkl. Unterrichtsvorbereitung). In allen Ländern ausser in der Schweiz ist die Lehrtätigkeit eine Nebenbeschäftigung der Schulleitungen und der grösste Teil der Arbeitszeit wird mit Leitungsaufgaben verbracht (vgl. Huber 1997: 224). In der Schweiz hingegen, in der das 'primus inter pares' Schulleitungsmodell vorherrscht (vgl. Schulen und Qualität 1991: 126), sind schulinterne Leitungsorgane in erster Linie Lehrpersonen. Allerdings gibt es hier wiederum kantonale Unterschiede, die auf unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen zurückgeführt werden können (vgl. Brägger 1995). Gemäss unserer Befragung sind Lehrpersonen mit Leitungsfunktionen auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich im Mittel 40.8 Stunden mit Unterrichten und Unterrichtsvorbereitung beschäftigt. Schulinterne Leitungsaufgaben können hier nur am Rande getätigt werden. In den Kantonen Basel-Land und Bern hingegen sind es 21.9 bzw. 25.3 Stunden, die Schulleitungen im Mittel mit Lehrtätigkeiten verbringen. Rund die Hälfte ihrer Arbeitszeit steht den Schulleitungen in diesen Kantonen also für Leitungsaufgaben zur Verfügung.



**Abbildung 3: Anteil Schulen mit offiziellem Ziel 'Kooperation im Kollegium' und mit Förderung der Kooperation zwischen Lehrpersonen, auf der Sekundarstufe I, in den Kantonen Basel-Land, Bern und Zürich (in %)**

Betrachtet man Schulbesuche als Kontrollinstrument der Schulleitung (bzw. strukturelle Koordinationsstrategie), so ist dieser Bereich im Kanton Basel-Land besonders ausgestaltet: 87 Prozent der Schulleitungen geben hier an, mindestens einmal monatlich einen Schulbesuch zu tätigen, wohingegen dies in den anderen beiden Kantonen nur rund 20 Prozent der Schulleitungen angeben. Ein kulturelles Instrument zur Beeinflussung der schulinternen Prozesse, nämlich das Diskutieren mit Lehrpersonen über Erziehungsziele, nutzen die Schul-

leitungen in allen drei Kantonen im Mittel etwa gleich (wenig) häufig, nämlich zwei bis drei Stunden pro Monat.

Nebst der zeitlichen Investition in bestimmte Schulleitungstätigkeiten weisen die Orientierungen von Schulleitungen darauf hin, wo sie Prioritäten setzen und welche Aspekte ihrer Leitungsrolle ihnen besonders wichtig sind.

In Tabelle 2 sind Aspekte zweier Dimensionen dargestellt, die mittels Hauptkomponentenanalyse ermittelt wurden: eine pädagogisch-innovative und eine kontrollierende Orientierung in der Beziehung zu den Lehrpersonen ihrer Schule. Die pädagogisch-innovative Orientierung bzw. ihre einzelnen Aspekte weisen auf kulturelle Koordinationsbestrebungen der Schulleitung hin, d.h. auf 'weiche' Strategien eher pädagogisch-inhaltlicher Art (z. B. Beratung) oder stärker organisatorisch-methodischer Art (z. B. Moderationsarbeit). Die kontrollierende Orientierung und ihre Aspekte bedeuten einen Rückgriff auf formale Kompetenzen, die durch gesetzliche Rahmenbedingungen vorgegeben sind.

	Basel-Land n=23	Bern n=28	Zürich n=22	χ <sup>2</sup> - Test Signifikanz
<b>Pädagogisch-innovative Orientierung</b>				
... Organisator/in und Koordinator/in	87.0	96.4	76.2	n.s.
... Planer/in	87.0	96.4	59.1	p<.01
... Moderator/in in der Teamarbeit	54.2	78.6	40.9	p<.05
... Schulentwickler/in	54.2	75.0	18.2	p<.001
... Berater/in	65.2	67.9	18.2	p<.001
... pädagogische Fachperson	30.4	32.1	18.2	n.s.
<b>Kontrollierende Orientierung</b>				
... Kollege/Kollegin <sup>1</sup>	95.7	100.0	100.0	n.s.
... Vorgesetzte/r	52.2	25.0	0.0	p<.001
... Aufsichtsperson	34.8	17.9	0.0	p<.01

**Tabelle 2: Anteile der Zustimmung (ziemlich bis sehr stark) der Schulleitungen zu Aspekten ihres Schulleitungsverständnisses, nach Kantonen (in %)**

<sup>1</sup> negativ gepolt.

Am meisten Zustimmung erhält bei allen Schulleitungen die Rolle als Kollege bzw. Kollegin, was zeigt, wie stark die 'primus inter pares'-Rolle in der Schweiz ausgeprägt ist (vgl. Strittmatter 1994). Unterschiede gibt es allerdings in der Wahrnehmung von Vorgesetzten- und Aufsichtsrolle. Im Kanton Basel-Land nimmt die Hälfte der Schulleitungen die Vorgesetztenrolle stark wahr, im Kanton Bern immerhin noch ein Viertel. Im Kanton Zürich wird dieser Aspekt überhaupt nicht wahrgenommen. Die Tendenzen sind dieselben bei der Aufsichtsrolle, allerdings sind die Unterschiede weniger stark ausgeprägt.

Stark identifizieren sich die Schulleitungen auch in allen Kantonen mit ihren Organisations- und Koordinationsaufgaben. Die übrigen Aspekte der 'pädagogisch-innovativen Orientierung' sind im Kanton Zürich weniger stark verbreitet als in den anderen beiden Kantonen. Zudem fällt auf, dass die 'innovativen' Rollen der Moderations- und Schulentwicklungsaufgaben bei den Berner

Schulleitungen stärker vorhanden sind als bei den Schulleitungen des Kantons Basel-Land. Die Rolle der 'pädagogischen Fachperson' gegenüber dem Kollegium wird in allen Kantonen am wenigsten stark wahrgenommen.

Zusammenfassend kann aufgrund der dargestellten Indikatoren folgendes über die schulinterne Koordination in der Schweiz gesagt werden: Strukturell ist die schulinterne Koordination in der Schweiz schwach ausgeprägt. Dies wird bei der Verteilung der Verantwortung im Bildungssystem am Beispiel der Hausaufgabenpolitik deutlich und zeigt sich indirekt auch durch die hohe Unterrichtsbelastung der Schulleitungen und die bei ihnen kaum vorhandene kontrollierende Orientierung. Kulturelle Koordinationsbestrebungen, insbesondere Bemühungen zur Zusammenarbeit, sind jedoch verbreiteter. Dies wird auch bei der Ausprägung der pädagogisch-innovativen Orientierung der Schulleitungen deutlich.

Allerdings gibt es hier auch kantonale Unterschiede. Im Kanton Basel-Land ist die schulinterne Koordination strukturell am stärksten ausgeprägt. Kulturelle Koordinationsstrategien sind jedoch im Kanton Bern verbreiteter. Im Kanton Zürich ist schulinterne Koordination wenig vorhanden, was sicher damit zu tun hat, dass ein eigentliches schulinternes Leitungsorgan fehlt.

### *Schulinterne Koordination und Schulleben der Schülerinnen und Schüler*

In einem weiteren Schritt soll nun untersucht werden, ob sich die schulinterne Koordination auf das (extracurriculare) Schulleben der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Die Hypothese ist, dass an Schulen, in denen auf Kollegiumsebene zusammengearbeitet wird und in denen sich Schulleitungen engagiert für pädagogische Belange einsetzen, sich dies auch auf die Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Baumert & Leschinsky 1986)<sup>11</sup>.

In einer multiplen Regressionsanalyse wurden Indikatoren der schulinternen Koordination als Prädiktoren des Schullebens überprüft<sup>12</sup>. Zusätzlich wurden Merkmale des Schulkontextes (Kanton, Schultyp, Schulgrösse) in das Modell einbezogen, weil davon ausgegangen werden kann, dass diese die Intensität des Schullebens auch beeinflussen. Tabelle 3 zeigt die Analyse mit denjenigen Variablen, die sich als wirkungsvolle Prädiktoren des Schullebens herausgestellt haben. Mit diesen geprüften Prädiktoren konnte 41 Prozent der Varianz im Schulleben der Schülerinnen und Schüler erklärt werden.

Von den Schulkontextvariablen erwiesen sich der Schultyp und die Schulgrösse als effektiv. An Schulen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschulen) ist das Schulleben der Schülerinnen und Schüler intensiver als an Schulen mit Grundansprüchen (Realschulen); und je grösser die Schule ist, desto intensiver ist auch das Schulleben. Dies kann damit erklärt werden, dass an Sekundarschulen bzw. an grossen Schulen mehr Ressourcen für extracurriculare Aktivitäten zur Verfügung stehen. Die Schultypenunterschiede können auch durch die Art der Erfassung des Schullebens zustande gekommen sein: Orchester, Theatergruppe etc. entsprechen vermutlich eher der 'Kultur' von Sekundar- als von Realschulen.

	Unstandardisierter Koeffizient	Standardfehler	Standardisierter Koeffizient	t
<b>Schulkontext</b>				
Schultyp	0.18	0.04	0.32	4.79**
Schulgrösse	0.01	0.00	0.30	4.44**
<b>Strukturelle Koordination</b>				
<i>Führungsstruktur</i>				
Kollegiale Verantwortung	0.15	0.06	0.20	2.69**
<i>Schulleitung</i>				
Unterrichtsbezogenheit	-0.13	0.03	-0.31	-4.42**
<b>Kulturelle Koordination</b>				
<i>Kooperationskultur</i>				
Offizielles Ziel 'Kooperation'	0.20	0.06	0.22	3.27**
<i>Schulleitung</i>				
Pädagogisch-innovative Orientierung	0.07	0.03	0.16	2.07*

**Tabelle 3: Wirkungen der schulinternen Koordination auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler**

R<sup>2</sup>= 0.41; F=18.8; df=6,149; p<.001

\*: p< .05; \*\*: p< .01

Von den strukturellen Koordinationsbestrebungen hatte einzig der Indikator für die kollegiale Verantwortung für bestimmte pädagogische Belange (Massstäbe für Notengebung, Regelungen zu Hausaufgaben) einen positiven Effekt auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler. Erachtet es jedoch die Schulleitung als wichtig, sich stark in das Unterrichtsgeschehen zu involvieren (Unterrichtsbezogenheit), so hat dies einen negativen Effekt auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler. Fördert die Schule offiziell die Zusammenarbeit an der Schule, so hat dies einen positiven Effekt auf das Schulleben; und: je stärker die Schulleitung pädagogisch-innovativ orientiert ist, desto intensiver ist auch das Schulleben. Diese Analyse zeigt, dass sich schulinterne Koordinationsstrategien im Kollegium und in der Schulleitung auch auf das Schulleben der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Lebensqualität auswirkt.

### *Schulleben und schulisches Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler*

Wie wirkt sich dieses (objektiv erfasste) Schulleben auf das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler aus? Studien zum Wohlbefinden haben gezeigt, dass soziale Beziehungen die wichtigsten Umweltfaktoren des Wohlbefindens sind (Schwarzer & Leppin 1991). Es kann angenommen werden, dass in den untersuchten extracurricularen Aktivitäten, die ja freiwillig besucht werden, neben dem Interesse an der Sache gerade auch das soziale Element wichtig ist bzw. diese der Stressbewältigung dienen und die Leistungsorientierung des Pflichtunterrichts kompensieren und somit die Lust an und den 'Sinn' der Schu-

le erhöhen können (Becker 1991). Wie Tabelle 4 zeigt, kann dieser Zusammenhang zwischen Schulleben und schulischem Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern nach Kontrolle des Schultyps<sup>13</sup> bestätigt werden.

	Unstandardisierter Koeffizient	Standardfehler	Standardisierter Koeffizient	t
Schultyp	-1.59	0.57	-0.23	-2.78**
Schulleben	2.61	1.01	0.21	2.57**

**Tabelle 4: Wirkung des Schullebens auf das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler**

$R^2=.05$ ;  $F=5.25$ ;  $df=2, 156$ ;  $p<.01$

\*\* :  $p < .01$

### *Schulisches Wohlbefinden und fachliche Leistung*

Um eine Antwort auf eine der Kernfragen der Schuleffektivitätsforschung zu erhalten, nämlich: Wie stehen der kognitive und der affektiv-soziale Bereich zueinander?, soll hier zusätzlich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen mathematischer Leistung und schulischem Wohlbefinden gestellt werden.

Empirische Befunde sind diesbezüglich ambivalent. Allerdings weist einiges darauf hin, dass Wohlbefinden nicht zu einer Leistungsreduktion führt (Abele 1991; Zapf 1991: 236f.). In unserer Studie fanden wir keinen Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und mathematischer Leistung, weder auf Schüler- noch auf Klassenebene. Auf Klassenebene wird mehr als 80 Prozent der Varianz in der mathematischen Leistung durch Schultyp, Kanton und Klassenstufe erklärt. Fachliche Unterschiede sind also vielmehr auf diese Merkmale zurückzuführen und kaum auf die allgemeine Arbeitsatmosphäre oder Lebensqualität der Schule.

## Diskussion

Dieser Beitrag zeigt auf, dass die schulinterne Koordination in der Schweiz strukturell schwach ausgebaut ist, jedoch kulturelle Koordinationsbestrebungen verbreiteter sind. Allerdings gibt es dabei auch erhebliche kantonale Unterschiede. Wie wichtig ist überhaupt eine schulinterne Koordination? Die Antwort ist damit verbunden, welche Kriterien der Schulqualität der Beurteilung zugrunde gelegt werden. Beschränkt man sich dabei auf die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, so können ein kognitiver und ein affektiv-sozialer Bereich unterschieden werden. Der kognitive Bereich ist in der Schweiz – zumindest im Rahmen der aktuellen Organisation der kantonalen Bildungssysteme – kaum abhängig von schulinternen Koordinationsbestrebungen. Dies



belegt dieser Beitrag indirekt damit, dass zwischen dem schulischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und ihrer Mathematikleistung kein Zusammenhang gefunden wurde, sondern dass - auf Klassenebene - der grösste Teil der Varianz durch Schultyp, Kanton und Klassenstufe erklärt wird. Dieses Ergebnis geht einher mit anderen Studien, die auf Schulebene die relative Unabhängigkeit von affektivem und kognitivem Bereich bestätigen (Knuver & Brandsma 1993).

Betrachtet man den sozial-affektiven Bereich und hier speziell das extracurriculare Schulleben der Schülerinnen und Schüler, so zeigen sich allerdings Auswirkungen der schulinternen Koordination: Je stärker bestimmte Koordinationsstrategien auf Schulleitungs- und Kollegiumsebene sind, desto intensiver sind die extracurricularen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, wobei letzteres wiederum in positivem Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steht. Dabei erweisen sich tendenziell Koordinationsstrategien als wirkungsvoll, welche das Kollegium als Team involvieren, kultureller Art sind und somit eine gemeinsame Schulkultur gestalten helfen. Andere Studien bestätigen, dass kollegiale Entscheidungsfindungsprozesse und kulturelle Schulleitungsstrategien entscheidende Komponenten der Schulqualität sind, insbesondere auch in Phasen der Schulreform und -restrukturierung (z. B. Hofman 1995; Leitner 1994; Smyle, Lazarus & Brownlee-Conyers 1996).

### Anmerkungen

- 1 NPM ist ein Ansatz zur Reorganisation der Steuerungsabläufe in der öffentlichen Verwaltung mit dem Ziel einer höheren Effizienz und Effektivität in der Aufgabenerfüllung (Dubs 1996: 331).
- 2 Die Vermischung bildungsökonomischer und schulpädagogischer Argumente, wie es zum Teil in der NPM-Diskussion in der Schweiz geschieht, ist allerdings problematisch (Schwarz 1996: 442). Die Diskussion ist denn auch stark durch leere öffentliche Kassen belastet. Das Zugeständnis von Schulautonomie verschleierte lediglich ein Sparkonzept – so die Kritiker. Arbeit werde nach ‘unten’ verlagert, ohne entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen (vgl. Hüchtermann et al. 1995: 5).
- 3 Allerdings werden in dieser Studie nicht die ‘klassischen’ (auch aufgrund der Verknüpfung dieser Studie mit der Third International Mathematics and Science Study zu erwartenden) Qualitätskriterien der Fachleistungen von Schülerinnen und Schüler beigezogen. Zur theoretischen Begründung und zur Operationalisierung der in diesem Beitrag verwendeten Qualitätskriterien siehe die Abschnitte ‘Kriterien der Schulqualität’ und ‘Erhebungsinstrumente’.
- 4 Der Begriff ‘Schuleffektivität’ wird hier in einem engeren Sinn verwendet als Auswirkungen von einzelschulbezogenen Merkmalen und grenzt sich damit z. B. ab von ‘Unterrichtseffektivität’ (Bosker & Scheerens 1994: 159ff.).
- 5 Zur Beschreibung des Begriffs ‘schulinterne Koordination’ siehe unten.

- 6 Wenn im folgenden von 'Schulleitung' die Rede ist, so sind damit Lehrpersonen mit schulinternen Leitungsfunktionen gemeint, unabhängig vom Ausmass und konkreten Inhalt ihrer Aufgaben und Kompetenzen und unabhängig von ihrer offiziellen Bezeichnung, die in der Schweiz je nach Gemeinde und Kanton unterschiedlich sein kann.
- 7 Unter 'Schulleben' werden hier alle nicht unmittelbar lehrplanbezogenen Aktivitäten an einer Schule ausserhalb des ordentlichen Unterrichts verstanden, die die 'Lebensqualität' und das Anregungspotential einer Schule ausmachen (vgl. Baumert 1996; Terhart 1994).
- 8 In der Kategorie 'Andere' sind die individuellen Lehrpersonen und die Schulbehörden zusammengefasst, also diejenigen Instanzen unterhalb und oberhalb der Schulebene.
- 9 Schein (1995) unterscheidet drei Ebenen der 'Kultur': die beobachtbaren Verhaltensmuster, die kommunizierten Werte und die grundsätzlichen, grösstenteils unbewussten, Annahmen, auf denen die Kultur einer Organisation basiert.
- 10 Insofern antworten sie in Kongruenz mit ihrer gesetzlich festgelegten Aufgabe, unter Mitarbeit der Lehrerkonferenz die Zusammenarbeit der Lehrerschaft in Fragen der Pädagogik und Didaktik zu fördern (Volksschulverordnung vom 4. August 1993, Art.9, Absatz 1a).
- 11 Allerdings kann hier empirisch nicht ergründet werden, ob ein intensiveres extracurriculares Schulleben eine Frage des Angebotes der Schule oder der Nachfrage der Schülerinnen und Schüler ist.
- 12 Die in den Analysen verwendeten Variablen wurden folgendermassen operationalisiert:

### **Führungsstruktur**

#### *Kollegiale Verantwortung*

„Wer hat an Ihrer Schule in erster Linie die Verantwortung für die folgenden Tätigkeiten?“  
(4 Items, 0=keine Verantwortung des Kollegiums; 1=Verantwortung des Kollegiums)

#### *Relativer Einfluss auf den Unterricht*

„Wieviel Einfluss haben die folgenden Gruppen auf das, was tatsächlich an Ihrer Schule unterrichtet wird?“  
(Zwei Indikatoren für den relativen Einfluss des Kollegiums, 0=kein/wenig; 1=ziemlich/viel)

### **Kooperationskultur**

#### *Pädagogisches Schulleitbild*

„Findet die Diskussion um das pädagogische Schulleitbild Ihrer Schule statt?“  
(0=nein; 1=ja)

#### *Offizielles Ziel 'Kooperation'*

„Wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an Ihrer Schule offiziell als Ziel verfolgt und gefördert?“  
(nein=0; ja=1)

#### *Schulziel 'Kooperation'*

„Welche Ziele werden von Ihrer Schule speziell verfolgt?“  
„Unsere Schule soll erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler im Team gemeinsam Probleme lösen.“  
(4=stimmt genau; 3=stimmt eher; 2=stimmt eher nicht; 1=stimmt gar nicht)

## **Schulleitung**

### *Tätigkeiten*

„Wie viele Stunden im Monat verbringen Sie als Schulleiter/in ungefähr mit den folgenden Tätigkeiten?“

(3 Items: Unterrichten (einschliesslich Unterrichtsvorbereitung); Unterrichtsbesuche; Mit Lehrpersonen über Erziehungsziele sprechen)

*Pädagogisch-innovative bzw. kontrollierende Orientierung* (6 bzw. 3 Items, Alpha=.78 bzw. .79)

Beispiel: „In welchem Ausmass betrachten Sie sich in ihrer Schule gegenüber den Lehrpersonen als Moderator/in in der Teamarbeit?“

(1=gar nicht; 2=kaum; 3=etwas; 4=ziemlich stark; 5=sehr stark)

*Unterrichts- bzw. Kollegiumsbezogenheit* (je 3 Items, Alpha=.76 bzw. .75)

„Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Tätigkeiten für Schulleiter/innen?“  
Beispiel: „Lehrpersonen bei Disziplinarproblemen mit Klassen unterstützen“ oder „Teamentwicklung im Kollegium fördern.“

(1=völlig unwichtig; 2=eher unwichtig; 3=eher wichtig; 4=sehr wichtig)

## **Schülerinnen und Schüler**

### *Schulleben*

„Welche Veranstaltungen finden in Ihrer Schule ausserhalb des ordentlichen Unterrichts statt?“

(Orchester, Schulchor, Schulband, Theatergruppe, Sportmannschaften, Schülerzeitung, andere; Summenscore von 0 bis 7).

*Schulisches Wohlbefinden* (4 Items, Alpha=.88).

Beispiel: „Schule macht Spass“.

(1=stimmt gar nicht; 2=stimmt eher nicht; 3=stimmt eher; 4=stimmt genau)

## **Kontrollvariablen**

*Kanton* (zwei Dummy-Variablen für die drei Kantone)

*Schultyp* (0=Realschule, 1=Sekundarschule)

*Schulgrösse* (Anzahl Lehrpersonen im Kollegium, in Vollzeitstellen)

- 13 An Realschulen fühlen sich die Schülerinnen und Schüler wohler als in Sekundarschulen. Dies könnte mit der stärkeren Leistungsorientierung der Sekundarschulen zusammenhängen.

## **Literatur**

Abele, A. (1991). Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik. Weinheim: Juventa.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994). Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.

- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 257-266.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa.
- Beetz, Sibylle (1997). *Hoffnungsträger „Autonome Schule“*. *Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*. Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Band 10. Peter Lang: Frankfurt/M.
- Brägger, G. (1995). Schulleitung gemeinsam gestalten. Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen. ZBS: Arbeitsgemeinschaft Schulleitung.
- Bryk, A.S., Lee, V.E. & Holland, P.B. (1994). *Catholic Schools and the Common Good*. Harvard University Press: Cambridge.
- Ditton, H. & Krecker, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 507-527.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330-337.
- Firestone, W.A. & Wilson, B.L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), 7-30.
- Hill, P. W. & Rowe, K. J. (1996). Multilevel Modelling in School Effectiveness Research. *School effectiveness and school improvement*, 7 (1), 1-34.
- Hofman, R. H. Contextual Influences on School Effectiveness: The Role of School Boards. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (4), 308-331.
- Huber, M (1997). *Wie wirksam können Schulleitungen sein?*. In: Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. *Schule auf dem Prüfstand*. Rüegger: Zürich.
- Hüchtermann, M., Nowak, S. & Ramthun, G. (1995). *Schulmanagement - Auf der Suche nach neuen Konzepten*. Reihe: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kelley, C. (1997). Teacher Compensation and Organization. *Educational Evaluation and Policy Analysis: (1)*, 15-28.
- Knuver, A.W.M. & Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (3), 189-204.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F. & Smith, J. B. (1991). The Effect of the Social Organisation of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Leitner, D. (1994). Do Principals Affect Student Outcomes: An Organisational Perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 219-238.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organisations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- OECD (Ed.) (1995). *Decision-making in 14 OECD education systems*. Paris: OECD.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.

- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. *Child development*, 54, 1-29.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. Cassell: London.
- Scheerens, J. & Creemers, P. M. (1996). School Effectiveness in the Netherlands: The Modest Influence of a Research Programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (2), 181-195.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulen und Qualität (1991). Ein internationaler OECD-Bericht (Bildungsforschung internationaler Organisationen; Bd. 2). Frankfurt: Lang.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa.
- Smylie, M.A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional Outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.
- Strittmatter, A. (1994). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In: Buchen, H., Horster, L. & Rolff H.-G. (Hrsg.). *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen. Konzepte. Strategien*. Berlin: Raabe.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Van de Grift, W. (1990). Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (3), 26-40.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Zapf, D. (1991). Arbeit und Wohlbefinden. In: Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa.

## La coordination interne contribue-t-elle à la qualité de l'école?

### Enquête réalisée auprès d'enseignants et d'élèves du cycle secondaire I dans les cantons de Bâle-campagne, Berne et Zurich

#### Résumé

Ce rapport a pour objet les stratégies de coordination dans l'école et leurs effets tant sur le cadre scolaire que sur le bien-être des élèves. On peut à cet égard distinguer deux types de stratégie, l'une étant d'ordre *culturel*, l'autre d'ordre

*structurel*. La coordination structurelle vise la stabilité, la prévisibilité et le contrôle, et crée à cette fin des modalités d'action ponctuelle. La coordination culturelle se place quant à elle sous le signe de la souplesse et de la spontanéité, se déploie dans le domaine de la communication et transmet avant tout des valeurs. Les processus culturels déterminent la manière dont élèves et enseignants vont penser l'école. Pour les questionnaires, on a utilisé l'échantillonnage de l'étude TIMMS, qui rassemble les informations fournies par la direction et les élèves de 178 classes du cycle secondaire I dans les cantons de Bâle-campagne, Berne et Zurich. Les résultats montrent la faiblesse de la coordination structurelle en Suisse, où les efforts portent plutôt sur la coordination culturelle. Il existe cependant à cet égard des différences entre cantons, et l'on peut constater que Bâle-campagne privilégie la coordination structurelle, Berne la coordination culturelle et que la coordination en général est moins présente dans le canton de Zurich. En tous cas, les analyses montrent bien que les stratégies du corps enseignant ou de la direction ont un effet direct sur le cadre scolaire des élèves, et par conséquent sur leur bien-être.

## Coordinazione scolastica interna - come contribuisce per la qualità della scuola? Una ricerca svolta con docenti e allievi de secondario 1 nei Cantoni di Basilea-Campagna, Berna e Zurigo

### *Riassunto*

Il contributo si occupa delle strategie di coordinamento nelle singole scuole dei loro effetti sulla vita scolastica e il "benessere scolastico" degli allievi. Possono essere distinti due tipi di coordinamento scolastico: culturali e strutturali. Il coordinamento strutturale è centrato sulla stabilità e il controllo e crea solo possibilità di azione. Il coordinamento culturale è caratterizzato da flessibilità e spontaneità. Ad esso corrispondono comunicazione e trasmissione di idee e valori. I meccanismi culturali influiscono sul modo in cui docenti e allievi concepiscono la scuola. Le domande della ricerca trovano risposta sulla base di un campione svizzero del TIMMS che ha interrogato direzioni e allievi di 178 classi del secondario 1 dei Cantoni Basilea-Città, Berna e Zurigo. I risultati dimostrano che la coordinazione interna strutturale in Svizzera è meno frequente che quella culturale. Si sono riscontrate delle differenze cantonali: la coordinazione strutturale è presente in modo più marcato nel Cantone di Basilea-Città, mentre la coordinazione culturale è maggiormente presente nel Canton Berna. Nel Canton Zurigo si è riscontrata poca coordinazione interna. Secondo le analisi il coordinamento a livello interno dell'istituto ha effetto sulla vita scolastica e sul grado di "sentirsi bene a scuola" degli allievi.

# Internal School Coordination - Does It Influence the Quality of Schools?

## An Investigation into Teachers and Students of Lower Secondary Schools (Sekundarstufe I) in the Cantons of Basel-Land, Berne and Zurich

### *Summary*

The article on hand deals with coordination strategies within particular schools as well as with the effects of coordination on school life and the students' school well-being. Two types of coordination strategies can be distinguished: *cultural* and *structural*. Structural coordination is orientated towards stability, control and predictability and creates or restricts opportunities for certain action. Cultural coordination is characterised by flexibility and spontaneity. It is linked to communication and mediation of values. Cultural mechanisms form the teachers' and students' way of thinking about their school. The research questions are answered on the basis of a Swiss subsample of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), including the data of principals and students of 178 classes at lower secondary level (Sekundarstufe I) in the cantons of Basel-Land, Berne and Zurich. The results show that structural internal school coordination is weakly developed in Switzerland, and that cultural coordination is more common. Yet, there are cantonal differences: whereas structural internal school coordination is most strongly developed in the canton of Basel-Land, cultural coordination is more prominent in the canton of Berne. There is little internal school coordination in the canton of Zurich. Analyses verify that strategies of internal school coordination of the staff and the principal have an effect on the school life of the students, and the school life in turn is connected with the students' school well-being.