

Waldorfschulen und ihre zukünftigen Herausforderungen – eine organisationsstrukturelle Betrachtung

Steffen Koolmann¹, Joseph E. Nörling¹ & Florian Boukal²

1): Institut für Bildungsökonomie, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft / Deutschland

2): Institut für transformative Nachhaltigkeit, Freiburg / Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG: In der heutigen Zeit ist die Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Schulen eine besondere Herausforderung – dies gilt insbesondere für die Waldorfschulen als Schulen in freier Trägerschaft. Wie dies aus organisationstheoretischer Perspektive gelingen kann, dazu gibt es bislang allerdings kaum gesichertes Datenmaterial. Diese Forschungslücke adressiert die Studie „Zukunftsgestaltung Waldorfschule“ (Koolmann/Nörling, 2015), deren Ergebnisse im vorliegenden Artikel ausschnittsweise dargelegt werden. Auf Basis einer schriftlichen Befragung der Geschäftsführer von Waldorfschulen wurde die Zukunftsfähigkeit anhand von drei Schwerpunktthemen analysiert. Im Bereich „Kultur und Werte“ zeigte sich unter anderem, dass der Ruf von Waldorfschulen insgesamt gut eingeschätzt wird, es allerdings oftmals kaum Kooperationen mit lokalen Partnern gibt und die Streit- und Konfliktkultur vielfach Optimierungspotenzial birgt. Im Schwerpunkt „Führung und Management“ wurde deutlich, dass das gewählte Schulführungsmodell nicht allein entscheidend für eine funktionierende Selbstverwaltung ist, und dass die Corporate Governance vielerorts mangelhaft ausgeprägt ist. Im abschließenden Themenbereich „Lernen und Entwicklung“ zeigte sich, dass manche Schulen sowohl Organisations- als auch Personalentwicklung betreiben, andere sich hingegen mit keinem dieser Bereiche befassen. Die Waldorfschulen sind hier also sehr unterschiedlich aufgestellt, wobei das Fehlen beider Entwicklungsbereiche problematisch für die Zukunftsfähigkeit sein dürfte. Wir verstehen diese Ergebnisse als Anregung an jede einzelne Schule, sich vor Ort „auf den Weg“ zu machen und die organisatorische Schulentwicklung aktiv anzugehen, um die Waldorfschulen strukturell auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

Schlüsselwörter: Management, Selbstverwaltung, Organisationskultur, Organisationsentwicklung, Moderne Schulkonzepte

ABSTRACT: In today's world securing the future viability of schools poses an unique challenge – this being specifically true for self-governing Rudolf Steiner schools. The following article discusses the results of the study “Zukunftsgestaltung Waldorfschule” (Koolmann/Nörling, 2015), which addresses how future viability can be achieved from a – thus far scarcely researched – theoretical organizational perspective. Based on a written survey amongst executive directors of Rudolf Steiner schools the future viability was analyzed by means of three main focuses. The focus on “culture and values” showed, that amongst others, the reputation of Rudolf Steiner schools is estimated well. Nonetheless, cooperation's with local partners rarely exist and the culture of dispute and conflict holds large potential for optimization. A closer look at “leadership and management” revealed that the chosen model of school leadership did not exclusively determine a functioning self-government and that corporate governance lacks shaping in most areas. The final subject area, “learning and development”, illustrates that some schools actively conduct organizational and resource development, while others did not engage in such in any way. Hence Rudolf Steiner schools seem to be very diversely positioned concerning

this aspect, yet the lack of both developmental areas could be problematic for the school's future viability. We perceive these results as encouragement for all schools to actively begin working on their organizational school development, in order to structurally prepare Rudolf Steiner schools for the challenges of the future.

Keywords: Management, self-government, organisational culture, organisation development, modern teaching

Einleitung

Gegenwärtig gibt es viele, teilweise empirisch fundierte Veröffentlichungen über die Waldorfschule, die sich mit den pädagogischen Aspekten dieser Schulform beschäftigen. Empirisch gesicherte Befunde über organisationstheoretische Belange der Waldorfschulen lagen bislang allerdings noch nicht vor. Das war der Impuls für eine Studie des Instituts für Bildungsökonomie an der Alanus Hochschule, die auf Basis von empirisch erhobenen Daten die Waldorfschulen als wirtschaftlich agierende Organisationen in den Fokus rückt.

Die Daten für diese Untersuchung entstammen einem sogenannten Mantelfragebogen im Rahmen einer bundesweiten Befragung von Waldorff Lehrern (Randoll, 2013), welcher sich an die Geschäftsführer von sämtlichen deutschen Waldorfschulen richtete, deren Schulen 2010 Mitglied im Bund der Freien Waldorfschulen waren. Erhoben wurden die Daten von 2010 bis 2011 von Dirk Randoll und Jürgen Peters, finanziert wurde die Studie im Wesentlichen vom Damus Donata e. V. Im Folgenden wird zunächst das Konzept und die Methodik des Forschungsprojekts erläutert, um anschließend über einige ausgewählte Ergebnisse der Studie, die 2015 im Springer VS Verlag erschienen ist (Koolmann/Nörling, 2015), zu berichten.

Konzeptionelle Gestaltung

Für die Untersuchung der Waldorfschulen aus einer organisationstheoretischen Perspektive wählten wir die Geschäftsführer der Schulen aus, weil diese sich täglich und intensiv mit den organisatorischen Angelegenheiten und internen Abläufen der Waldorfschulen befassen und aufgrund ihrer zentralen Funktion innerhalb der Organisation eine umfassende Perspektive auf alle Teile des „Organismus Waldorfschule“ einnehmen. Sie sind nach unserer Einschätzung diejenigen Verantwortungsträger, die den breitesten Überblick über das Schulgeschehen haben, am ehesten in eine kritische Reflexion der Geschehnisse eintauchen und, da sie vielfach berufliche Erfahrung aus dem Wirtschaftsleben mitbringen, die organisatorischen Belange vor Ort mit den „sonst üblichen Gepflogenheiten“ vergleichen können.

Zentrales Anliegen der Studie war dabei die Untersuchung der Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen¹. Für eine derartige Analyse gilt grundsätzlich, dass eine wirtschaftliche Betrachtungsweise mit Untersuchung und Interpretation ökonomischer Kennzahlen ein probates Mittel sein kann. Deshalb wurden für die Studie auch derartige Kennzahlen – etwa das Budget, die Bilanzsumme und das Jahresergebnis der Schulen – erhoben und ausgewertet.² Die wirtschaftliche Betrachtungsweise sollte unserer Ansicht nach allerdings nicht als alleiniger Indikator für die Zukunftsfähigkeit herangezogen werden – insbesondere in einer Institution wie der Waldorfschule, die einem Bildungsauftrag nachgeht. Denn wenn wir davon ausgehen, dass Bildung Zukunft ist (und das tun wir in unserer Gesellschaft gemeinhin), dann muss auch die Waldorfschule als Einrichtung, die sich der Bildung verschrieben hat, eine Institution mit Zukunftsimpuls sein. Die Organisation Waldorfschule sollte demnach nicht nur als historisch gewachsenes Gebilde mit bestimmten Grundsätzen und Zielen verstanden werden, sondern vor allem als Gestaltungsspielraum, in dem die Organisationsmitglieder aktiv mitwirken können und sollen. Die Waldorfschule ist, was sie werden könnte – und eben nicht nur, was sie ist. Dafür muss sie stetig entwicklungsfähig bleiben, und dies bedeutet vor allem änderungs- und erneuerungsfähig zu sein.

1. Im Fokus der Studie steht die Untersuchung der Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen aus einer organisationstheoretischen, nicht aus einer pädagogisch-methodischen Perspektive.

2. Auf die ökonomischen Kennzahlen wird in diesem Artikel nicht eingegangen. Die diesbezüglichen Ergebnisse können in der Publikation zur Studie nachgelesen werden.

Aufgrund langjähriger Erfahrung in der Geschäftsführung und Beratung von Waldorfschulen, der Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlicher Organisationstheorie in unserer Lehr- und Forschungstätigkeit sowie einer Sichtung der einschlägigen Literatur dieses Fachgebiets schienen uns dabei vor allem drei Bereiche von zentraler Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit der Organisation Waldorfschule: Sie umfassen die Themen „Kultur und Werte“, „Führung und Management“ sowie „Lernen und Entwicklung“.

Der Bereich Kultur und Werte ist deshalb so relevant für die Zukunftsfähigkeit, weil mittlerweile bekannt ist, dass neben Strategien, Strukturen und Systemen in bedeutendem Maße auch kulturelle Phänomene Einfluss auf den Erfolg einer Organisation ausüben (Neubauer, 2003, S. 13-14, S. 49-52). Die Organisationskultur bestimmt, wie die Mitglieder der Organisation miteinander umgehen und zusammenarbeiten, und damit den „Wirkungsgrad“..., also die Frage, welcher Teil der aufgewandten und bezahlten Arbeitszeit in Wertschöpfung umgesetzt wird und welcher Teil als nutzlose ‚Abwärme‘ durch den Kamin geht“ (Berner, 2012, S. 4). Große interne Reibungsverluste können zu Lasten der pädagogischen Qualität und damit der Bildung der Schüler gehen. Außerdem entscheidet die Kultur darüber, wie mit den intern vorhandenen organisatorischen Strukturen verfahren wird, ob diese respektiert oder ignoriert werden. Winfried Berner (2012) schreibt in diesem Zusammenhang: „Zuweilen funktionieren Unternehmen nicht wegen, sondern trotz ihrer Strukturen“ (S. 6). Gerade für die Waldorfschulen, die aufgrund der schulischen Selbstverwaltung oftmals eine Vielzahl an Gremien und komplexe Entscheidungswege haben, dürfte deshalb ein produktives und konstruktives Miteinander der Organisationsmitglieder von großer Bedeutung sein. Schließlich haben die Kultur und die täglich gelebten Werte auch Einfluss auf das Umfeld der Organisation, denn die „Kunden“ (im Falle der Waldorfschule die Eltern und Stakeholder³) spüren genau, ob die Stimmung und der interne Umgang miteinander freundlich, herzlich, aufgeschlossen und konstruktiv ist, oder eben nicht (Berner, 2012, S. 3).

Das Thema Führung und Management ist ebenfalls von großem Belang für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen. Im Optimalfall sind Führungs- und Managementstrukturen so effizient gestaltet und Verantwortlichkeiten so klar definiert, dass sie die pädagogische Arbeit der Schule ermöglichen, unterstützen und erleichtern. Dies ist allerdings leider, wie wir später noch sehen werden, bei vielen Waldorfschulen nicht der Fall. Das führt dazu, dass es zu den von Berner (2012) beschriebenen Reibungsverlusten kommt und die schulischen Selbstverwaltungsstrukturen zunehmend hinterfragt werden.⁴ Auch externe Partner der Schulen (zum Beispiel kreditgebende Banken) interessieren sich verstärkt für Management- und Unternehmensstrukturen ihrer potenziellen Kreditnehmer. In der Folge können Waldorfschulen, die in diesen Bereichen gut aufgestellt sind, ihre Kreditkosten minimieren. Und nicht zuletzt hat die Art der Führung auch Einfluss auf eine leistungsfähige und effektive Zusammenarbeit. Dabei ist nicht nur das klassische Zusammenführen und Koordinieren der Einzelaktivitäten wichtig, sondern auch eine aufgaben- und zielbezogene Moderation mit verantwortungsvollem Blick auf das Gesamtgebilde im Sinne der Dialogischen Führung (Dietz, 2006, S. 39-46).

Der Bereich Lernen und Entwicklung schließlich ist unmittelbar mit dem Thema der Zukunftsfähigkeit verbunden. Nur durch stetiges Lernen und Entwickeln lassen sich die zuvor genannten Bereiche Kultur und Werte sowie Führung und Management überhaupt positiv gestalten. Der zukünftige Erfolg von Bildungseinrichtungen wird immer mehr davon abhängen, ob sie dazu in der Lage sind, zu lernenden Organisationen zu werden, die erkennen, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen innerer Überzeugung und äußeren Anforderungen bewegen (Bildungskommission NRW, 1995, S.85)⁵. Organisationales Lernen ist der Schlüssel, um dieses Spannungsfeld erfolgreich gestalten zu können: „Die Fähigkeit, den externen Umständen durch den Aufbau von Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen, stellt einen kritischen Aspekt dar, der durch das organisationale Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird.“ (Probst/Büchel, 1994, S. 5) Als Schulen in freier Trägerschaft sind es Waldorfschulen per se gewohnt, eigene bildungspolitische und pädagogische Wege zu gehen. Gleichwohl erfüllen sie mit ihrem Bildungsauftrag

3. „Person, für die es aufgrund ihrer Interessenlage von Belang ist, wie ein bestimmtes Unternehmen sich verhält (z. B. Aktionär, Mitarbeiter, Kunde, Lieferant).“ (Duden, 2015).

4. Vgl. hierzu beispielsweise den Schwerpunkt „Selbstverwaltung in der Krise“ der Zeitschrift INFO 3 (Hellinckx, 2010; Koolmann, 2010; Brüll, 2010; Baumann, 2010).

5. Zur Kontroverse um die Ausführungen der Bildungskommission NRW vgl. Krautz (2007).

eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, müssen ihr Tun damit stets gegenüber der Gesellschaft verantworten und dürfen gesellschaftliche Veränderungen nicht ausblenden oder ignorieren. Aufgrund dieser Bedeutung von Lern- und Entwicklungsmaßnahmen für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen bildet dieses Thema den dritten Analyseschwerpunkt der Studie.

Methodisches Vorgehen

Der für die Studie entwickelte Mantelfragebogen umfasste insgesamt 81 Items⁶. Der Großteil des Bogens bestand dabei aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Darüber hinaus wurden auch zwei offene Fragen und zwei Hybrid-Fragen gestellt.⁷ Der Mantelfragebogen umfasste folgende Themenbereiche:

1. Schuldaten
2. Organisationsstruktur
3. Wirtschaftliche Daten
4. Sozialdaten
5. Schulkultur
6. Schulentwicklung

Bei der Auswertung wurde berücksichtigt, dass manche Fragen auf objektiv messbare Tatsachen abzielen (zum Beispiel das Schulalter), andere hingegen die subjektive Einschätzung des Geschäftsführers widerspiegeln (zum Beispiel die Frage, ob eine gut funktionierende Streit- und Konfliktkultur an der Schule vorhanden ist).

Erhoben wurden die Daten zwischen 2010 und 2011 von Randoll und Peters im Rahmen einer bundesweiten Befragung von Waldorfflehrern (Randoll, 2013). Die Grundgesamtheit der Studie bildeten dabei die insgesamt 219 Waldorfschulen, die im Juli 2010 Mitglied im Bund der Freien Waldorfschulen waren. Jedem Geschäftsführer dieser Schulen wurde der Mantelfragebogen zugeschickt. Zwischen Oktober 2010 und Februar 2011 kamen 101 Fragebögen ausgefüllt zurück (Unit-Nonresponse: 118). Bei den zurückgeschickten Fragebögen waren in 29 Fällen die Fragen nur sehr vereinzelt und unzureichend ausgefüllt worden. Aufgrund dieses hohen Item-Nonresponse in den betroffenen Bögen konnten auch diese nicht für die Auswertung berücksichtigt werden.⁸ Letztlich verblieben für die Auswertung 72 Fragebögen, was einer Ausschöpfungsquote von 32,9 Prozent entspricht.⁹

Für die Auswertung der Daten wurden hauptsächlich t-Tests, Zwei-Stichproben-t-Tests und Fisher-Yates Tests durchgeführt, sowie Korrelationskoeffizienten nach Bravais/Pearson und nach Spearman berechnet. An vereinzelt Stellen war es außerdem nötig Varianzanalysen vorzunehmen und Paired-t-Tests durchzuführen. Prinzipiell gilt für sämtliche Ergebnisse ein a priori festgelegtes Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$. Ergebnisse, bei denen der p-Wert zwischen 0,05 und 0,10 lag, haben wir dennoch als „marginal signifikant“ ausgewiesen, um deutlich zu machen, dass diese Ergebnisse nahe am Signifikanzniveau α lagen, und bei einer größeren Ausschöpfungsquote möglicherweise signifikant ausgefallen wären. Die Teststärke für die durchgeführten Tests wird in der Studie jeweils für einen mittelgroßen Effekt angegeben.

6. Der Begriff „Item“ bezeichnet hier eine einzelne Frage aus dem Fragebogen. Für die Studie wurde keine Aggregation von mehreren Items zu zusammengesetzten Merkmalen vorgenommen.

7. Zur Unterscheidung von offenen, geschlossenen und Hybrid-Fragen vgl. Schnell/Hill/Esser (2011, S. 323-328).

8. Aus dem hohen Item-Nonresponse resultierte für die entsprechenden Bögen eine unzureichende Aussagekraft für die Stichprobenstatistiken

9. Durch den Antwortausfall kann es bei den Ergebnissen der Studie möglicherweise zu einer Schweigeverzerrung (Non-response-Bias) kommen. Diese Verzerrung entsteht dann, wenn sich die Nonrespondenten (deren Daten ja nicht erfasst werden konnten) in ihren Antworten systematisch von den Respondenten unterscheiden würden.

Ausgewählte Ergebnisse: Kultur und Werte

Öffentlicher Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Im Bereich Kultur und Werte befragten wir die Geschäftsführer unter anderem über die Beziehung ihrer Waldorfschule zum jeweiligen lokalen Umfeld. Die entsprechenden Items lauteten „Unsere Schule hat in der Öffentlichkeit einen guten Ruf“ und „Wir arbeiten mit Unternehmen/öffentlichen Einrichtungen/Vereinen in unserer Kommune/Stadt zusammen“. Die Geschäftsführer konnten jeweils mit „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ antworten.

Für die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschulen ist dieser Themenkomplex von großer Bedeutung, denn es sind ja gerade die Eltern aus dem lokalen Umfeld, die die Waldorfschulen auch in Zukunft von ihrem besonderen Bildungsangebot überzeugen müssen. Ein guter Ruf und fruchtbare Kooperationen mit lokalen Partnern können hier förderlich wirken, wie auch die Bildungskommission NRW (1995) unterstreicht: „Die einzelne Schule hat ihren Standort und Stellenwert in ihrer Nachbarschaft, in ihrem Ort, in ihrer Region. Sie soll anderen Schulen ähnlich und doch unverwechselbar sein, durch die Besonderheit der pädagogischen Arbeit, durch die Anordnung und Gestaltung ihrer Räume, durch die Art und Weise, wie diese mit Leben erfüllt werden.“ (S. 78) Für die Waldorfschule gilt dies in besonderem Maße, da sie per se eine Schule mit einer besonderen pädagogischen Prägung ist, für welche die Eltern hohe finanzielle Eigenleistungen aufbringen müssen – im Durchschnitt fast 2.200 Euro pro Jahr und Schüler (Institut für Bildungsökonomie, 2013). Ferner ist eine gute Vernetzung mit lokalen Partnern und ein guter Ruf wichtig, um zukünftig noch genügend qualifizierte und motivierte Mitarbeiter für die Waldorfschule gewinnen zu können.

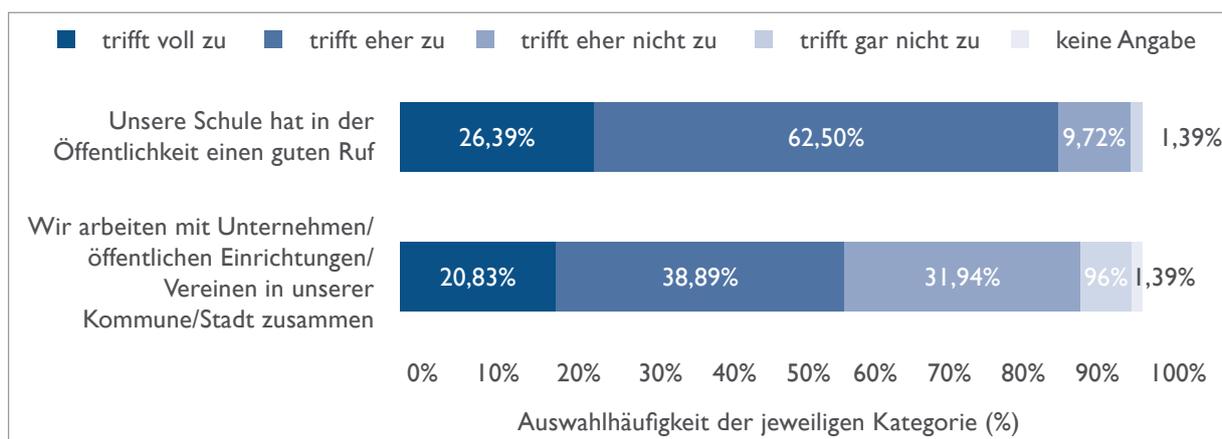


Abbildung 1 Öffentlicher Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Unsere Auswertungen zeigen, dass fast 90 Prozent der befragten Geschäftsführer davon überzeugt sind, dass ihre Schule in der Öffentlichkeit einen guten Ruf genießt – sie beantworteten die entsprechende Frage mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ (vgl. Abbildung 1). Nur ein Geschäftsführer ist der Ansicht, dass dies für seine Schule gar nicht zutrifft. Mit dem Ruf der Waldorfschulen scheint also alles in Ordnung zu sein – zumindest wenn man den Einschätzungen der Geschäftsführer folgt. Dies ist aber auch der Grund, warum dieses Ergebnis mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Ob der Ruf vor Ort tatsächlich so gut wie angenommen ist, müsste für jede einzelne Waldorfschule unter Befragung verschiedener interner und externer Bezugsgruppen überprüft werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis des zweiten Items zur Zusammenarbeit mit lokalen Partnern. Hier antworteten nur noch weniger als 60 Prozent der Geschäftsführer mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“. Fast 40 Prozent gaben hingegen an, dass sie „eher nicht“ oder „gar nicht“ mit öffentlichen Einrichtungen, Vereinen oder Unternehmen in ihrer Stadt bzw. Kommune zusammenarbeiten (vgl. Abbildung 1). Eventuell fehlt es vor Ort an den Möglichkeiten oder innerhalb der Schule an den nötigen personellen Kapazitäten für die Knüpfung solcher Kooperationen. Unter Umständen ist den Schulen aber

auch nicht bewusst, welche Vorteile derartige Kooperationen mit sich bringen können. Zusätzlich zu den von uns oben vorgetragenen positiven Aspekten einer Vernetzung mit dem lokalen Umfeld weist auch die Bildungskommission NRW (1995) auf mögliche Bereicherungen hin: „Die Schule als Lebensraum ist auf die Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten angewiesen. Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens und die Einbeziehung der Eltern und außerschulischer Partner sind dabei wichtig: Unterschiedliche gesellschaftliche und berufliche Rollen sollen in der Schule erlebbar sein.“ (S. 81)

Fehlen die Begegnungsmöglichkeiten, kann das für die Schulkultur bedeuten, dass man tendenziell eher auf sich bezogen ist und dem Umfeld sowie der gesellschaftlichen Entwicklung weniger Beachtung schenkt. Solange eine Organisation erfolgreich ist, stellt dies auch kein Problem dar. Gesellschaftliche Strömungen unterliegen allerdings einem kontinuierlichen Wandel, sodass wenig vernetzte Schulen Gefahr laufen, die Entwicklungen zu verpassen, oder wie Edgar Schein (2003) es ausdrückt: „Alternde Unternehmen, denen es nicht gelingt, Elemente ihrer Kultur zu entwickeln, zu adaptieren und zu verändern, sind zunehmend schlechter angepasst: Sie werden zu Dinosauriern – mit allen Folgen, die das auch für die historischen Dinosaurier hatte.“ (S. 28) Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass die deutschen Waldorfschulen im Schuljahr 2012/2013 erstmals einen Schülerverlust im Vergleich zum Vorjahr (149 Schüler weniger; Institut Für Bildungsökonomie, 2013) konstatieren mussten, sollten diese Befunde achtsam beobachtet werden. Hier wären weitere Analysen, etwa ob die Waldorfschulkultur möglicherweise nicht mehr zeitgemäß ist und einer Anpassung bedarf, oder ob die Ideale Rudolf Steiners gerade in Zeiten von Ökonomisierung und Rationalisierung im Bildungswesen vielleicht aktueller denn je sind, sinnvoll und notwendig.

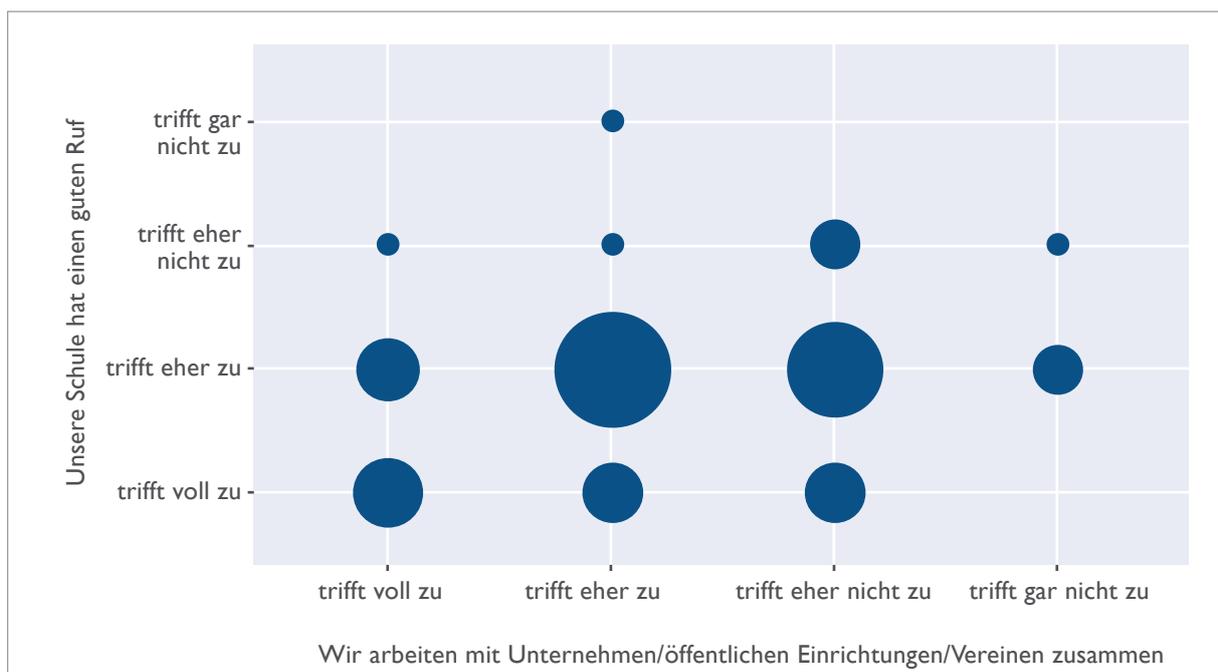


Abbildung 2 Beziehung zwischen gutem Ruf der Schule und Kooperation mit lokalen Partnern

Schließlich prüften wir noch, ob eine Beziehung zwischen einem guten öffentlichen Ruf der Schulen und ihrer Kooperation mit lokalen Partnern nachzuweisen ist. Unsere anfängliche Hypothese lautete hier, dass der Ruf von gut vernetzten Schulen von den Geschäftsführern positiver eingeschätzt werden müsste als der von weniger vernetzten. Denn gerade durch Kooperationen und gemeinsame Aktivitäten mit Partnern bildet sich eine bestimmte öffentliche Reputation heraus. Unsere Daten zeigten auch eine leichte Tendenz in die vermutete Richtung: Schulen mit gutem Ruf kooperieren häufiger mit lokalen Partnern als Schulen mit schlechterer Reputation (vgl. Abbildung 2). Der dazugehörige statistische Test zeigte aber keinen signifikanten Zusammenhang an ($p = 0,136$, $n = 71$). Auch wenn sich ein geringer Trend in den Daten zeigt, können wir die anfängliche Hypothese für die vorliegenden Daten nicht aufrechterhalten.

Streit- und Konfliktkultur

Einen weiteren Schwerpunkt innerhalb des Bereichs Kultur und Werte bildete die Analyse der Streit- und Konfliktkulturen an den Schulen. Leider wird dieses Thema oft missverstanden. Eine „gute“ Streit- und Konfliktkultur ist weder von einer exzessiven Auslebung und Austragung von Konflikten, noch von einer übermäßigen Harmonieorientierung geprägt. Im ersten Fall weiten sich Konflikte meist schnell aus und es bleiben Gedeimigte, Verletzte und Verlierer zurück. Im zweiten Fall werden konfliktträchtige (und möglicherweise wichtige) Themen um jeden Preis umgangen. Berner (2012) erläutert, warum zu viel Harmonie auch schädlich sein kann: „Eine harmonische Unternehmenskultur ist nicht unbedingt eine gute Unternehmenskultur. Denn Harmonie wird oft um den Preis erkaufte, dass kritische Themen nicht angesprochen und Konflikte nicht geklärt werden.“ (S. 331) Für eine „gute Kultur des Streitens“ ist hingegen ein respektvoller und konstruktiver Umgang mit Konflikten innerhalb der Organisation erforderlich. Kritische Themen und Konflikte sollten angesprochen werden, allerdings auf einer inhaltlichen und sachlichen Ebene. Trotz aller inhaltlichen Differenzen ist es dabei entscheidend, dass jeder Akteur seinem Gegenüber mit Achtung und Respekt begegnet, denn nur „wenn alle Beteiligten sich sicher sind, dass sie als Person nicht infrage gestellt sind, sondern akzeptiert und geachtet werden, können und werden sie sich auf einen offenen Dialog über die Sache einlassen, ohne ständig in Verteidigungs- oder Angriffsbereitschaft zu sein.“ (Berner, 2012: S. 333) Sind Auseinandersetzungen allerdings schon von der Sach- auf die Beziehungsebene gerutscht, kann es erhebliche Anstrengungen und Energie kosten doch noch eine Lösung zu finden, die für beide Seiten akzeptabel ist (GLASL, 1980). Misslingt dies, kommt es bei den Betroffenen häufig zu Resignation, stummer innerer Ablehnung und letztlich sogar zum Abwandern von Organisationsmitgliedern mit entsprechenden Folgen für die öffentliche Reputation der Einrichtung.

Gerade für die Waldorfschulen, an denen in unterschiedlichen Gremien die Interessen der Schüler, Lehrer, Eltern und weiterer Schulmitglieder in Einklang gebracht werden müssen, und wo vielfach Entscheidungen von einem breiten Kollegienkreis getroffen werden¹⁰, ist ein respektvoller Umgang mit Streitigkeiten und Konflikten unserer Ansicht nach unerlässlich. Nach Auffassung der von uns befragten Geschäftsführer gibt es allerdings nicht einmal an der Hälfte der untersuchten Schulen eine gut funktionierende Streit- und Konfliktkultur (vgl. Abbildung 3). Fast 50 Prozent antworteten auf die entsprechende Frage mit „trifft eher nicht zu“, an vier Schulen (5,56 Prozent) ist dies gar überhaupt nicht der Fall. Die Geschäftsführer sind damit bei diesem Thema noch unzufriedener als die Waldorflehrer: In der Lehrerbefragungsstudie von Randoll (2013: S. 99) hatten gut 40 Prozent eher keine oder gar keine Zustimmung zu der Frage „Spannungen bzw. Konflikte unter den Kollegen/Innen werden gut gelöst“ geäußert. Dass Randoll (2013: S. 100) außerdem zeigen konnte, dass in einer Vergleichsgruppe (bestehend aus Staatsschullehrern) die Zufriedenheit mit der Streit- und Konfliktkultur wesentlich größer war¹¹, unterstreicht den Handlungsbedarf, der hier offensichtlich an Waldorfschulen besteht.

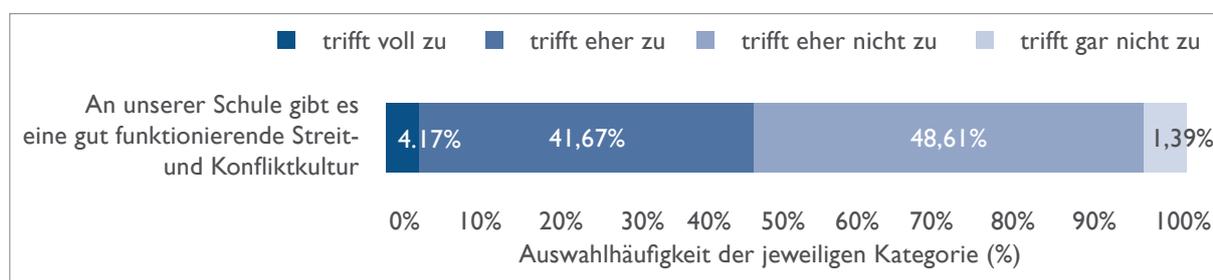


Abbildung 3 Streit- und Konfliktkultur

An jeder betroffenen Schule müsste vor Ort nach den Ursachen für die mangelhaft ausgeprägte Streitkultur gesucht werden, möglichst unter Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Bei verhärteten

10. Der Rechts- und Gremienstruktur, der Elternmitarbeit an den Schulen und den Schulführungsstrukturen sind in der Publikation zur Studie jeweils eigene Kapitel gewidmet.

11. An Gesamtschulen waren 71 Prozent der befragten Lehrer mit der Lösung von Spannungen und Konflikten zufrieden.

Konflikten und festgefahrenen sachlichen Debatten um verschiedene Standpunkte muss dafür womöglich eine externe Moderation hinzugezogen werden. Ist der Konflikt schon auf eine Beziehungsebene abgerutscht, wo sich verschiedene Parteien direkt gegenseitig angreifen und jede ihr eigenes Feindbild aufgebaut hat, kann sogar eine Prozessbegleitung für die Deeskalation nötig sein (Glasl, 1980). Zur langfristigen Etablierung einer konstruktiven Streit- und Konfliktkultur sollte dabei insgesamt ein herrschaftsfreier Diskurs an den Schulen angestrebt werden, „bei dem quer über alle Hierarchieebenen kontrovers diskutiert werden kann und nur die Qualität der Argumente zählt.“ (Berner, 2012, S. 340-346)

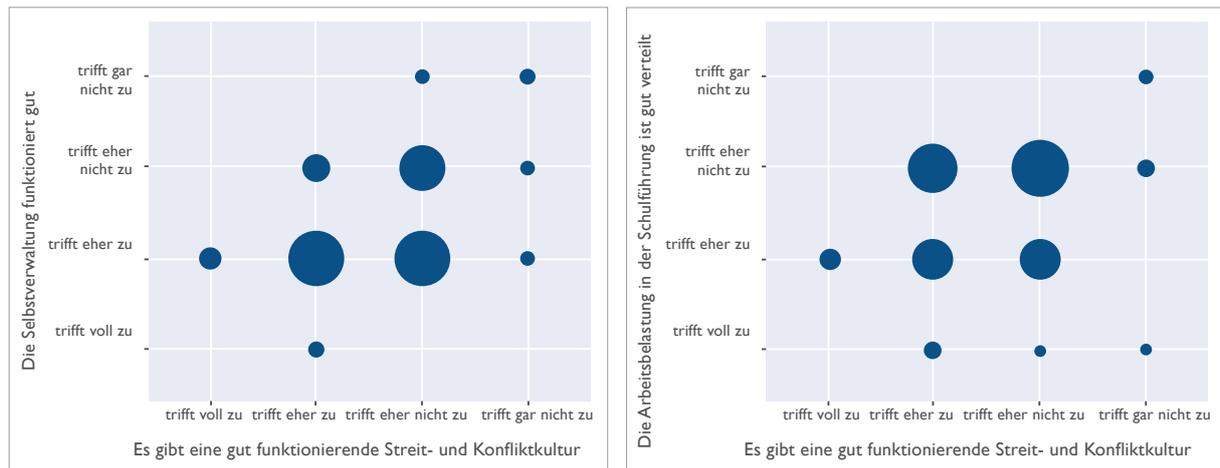


Abbildung 4 Beziehung zwischen gut funktionierender Streit- und Konfliktkultur und gut funktionierender Selbstverwaltung (links) bzw. gut verteilter Arbeitsbelastung (rechts)

Im Zuge unserer Untersuchung der Streit- und Konfliktkulturen an den Waldorfschulen stellten wir uns die Frage, ob ein konstruktiver Umgang mit Konflikten möglicherweise mit einer gut funktionierenden Selbstverwaltungsarbeit an den Schulen zusammenhängen könnte. Unsere diesbezügliche Hypothese lautete, dass eine konstruktive Streitkultur in einer positiven Beziehung zur kollegialen Selbstverwaltungsarbeit stehen müsste. Die Analyse beider Items zeigte tatsächlich ein höchst signifikantes Ergebnis ($p = 0,0089$, $n = 72$) und bestätigte die von uns postulierte Richtung des Zusammenhangs: Eine gut ausgeprägte Streit- und Konfliktkultur geht oftmals mit einer guten Selbstverwaltungsarbeit einher und umgekehrt (vgl. Abbildung 4, links). Wo die Streitkultur gut funktioniert, gaben die Geschäftsführer zu 85 Prozent an, dass auch die Selbstverwaltungsarbeit gut ablaufe. An den Schulen mit eher keiner guten Streitkultur stuften nur gut 50 Prozent der Geschäftsführer die kollegiale Selbstverwaltung als gut funktionierend ein – häufig ist die Verwaltungsarbeit an diesen Schulen also unzulänglich.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wollten wir prüfen, ob sich ein ähnlicher Zusammenhang auch zwischen der Streitkultur und einer gut verteilten Arbeitsbelastung in der Schulführung nachweisen lässt. Ist die Arbeitsbelastung zufriedenstellend und in transparenter Weise verteilt, kommt es womöglich gar nicht erst zur Entstehung von Konflikten. Im Idealfall begegnet man sich dann in der Schulführung an vielen Stellen „auf Augenhöhe“: jeder Funktionsträger hat ein klar definiertes Aufgabengebiet, und wird in seinem Zuständigkeitsbereich als Experte und Entscheidungsträger respektiert und anerkannt. Insgesamt zeigten unsere Analysen auch eine Tendenz in die vermutete Richtung: Dort, wo es eine gut funktionierende Konfliktkultur gab, waren die Geschäftsführer häufiger mit der Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung zufrieden als dort, wo die Streitkultur weniger gut ausgeprägt war. Der entsprechende statistische Zusammenhang war allerdings nur knapp marginal signifikant ($p = 0,0582$, $n = 70$). Es verbleibt dennoch der Eindruck, dass eine gute Verteilung der Arbeitsbelastung in vielen Fällen mit einer guten Streit- und Konfliktkultur einhergeht – und umgekehrt.¹²

12. Weitere Zusammenhänge mit der Streit- und Konfliktkultur, zum Beispiel in Bezug auf das Auftreten von Rechtsstreitigkeiten mit Eltern und Lehrern, werden in der Publikation untersucht und beschrieben.

Ausgewählte Ergebnisse: Führung und Management

Zufriedenheit mit der Selbstverwaltungsarbeit

Wie im vorherigen Kapitel durch den Vergleich mit der Streit- und Konfliktkultur bereits angeklungen ist, haben wir die Geschäftsführer im Rahmen unserer Studie auch zu ihrem Eindruck bezüglich der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen befragt. Gut zwei Drittel der Geschäftsführer hatten den Eindruck, dass die Selbstverwaltungsarbeit an ihrer Schule überwiegend gut funktioniert (vgl. Abbildung 5). Nur etwas mehr als 30 Prozent der Befragten konnten dieser Ansicht „eher nicht“ oder „gar nicht“ zustimmen.

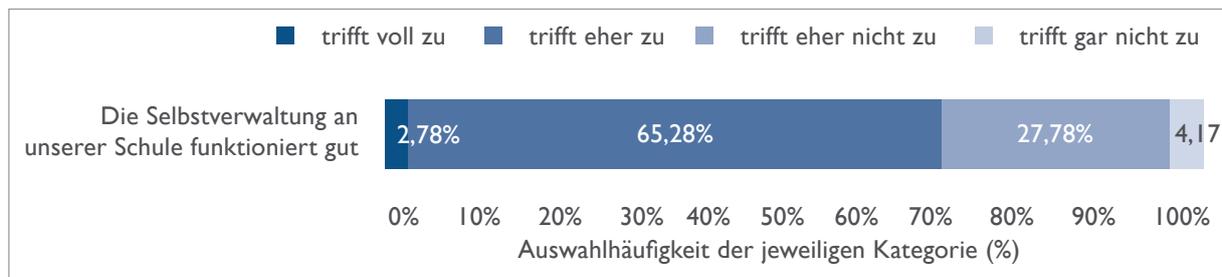


Abbildung 5 Selbstverwaltung

Dieses Ergebnis ist überraschend vor dem Hintergrund, dass unseren Erfahrungen nach in Bezug auf die Verwaltungsarbeit an Waldorfschulen oftmals ein „Nicht-Gut-Funktionieren“ zur Äußerung gebracht wird, und damit einhergehend ein allgemeines Lamento über die Selbstverwaltung festzustellen ist. Möglicherweise fällt die Bewertung der Selbstverwaltungsarbeit durch die Geschäftsführer besser aus, wenn sie direkt dazu befragt werden und die tatsächlichen Gegebenheiten reflektieren müssen, als im Rahmen von eher launischen Bemerkungen bei pauschalen Selbstverwaltungsdebatten. Darüber hinaus könnte unser Befund widerspiegeln, dass vielerorts (nicht zuletzt aufgrund von Unzufriedenheit mit der Selbstverwaltung) effektivere und effizientere Delegationsmodelle für die Verwaltungsarbeit entwickelt wurden, mit denen einige Missstände der klassischen Selbstverwaltung adressiert werden können (vgl. dazu die Ergebnisse des folgenden Abschnitts). Obwohl diese Modelle die Schulführungsarbeit auf weniger Entscheidungsträger distribuieren, weisen sie noch immer Züge einer Selbstverwaltungsstruktur auf, und können demnach weiterhin unter dieser Begrifflichkeit subsummiert werden.

Bei all dem wird dennoch eines deutlich: Wenn auch nur an einem Drittel der befragten Schulen die Selbstverwaltungsarbeit nicht gut funktionieren sollte, so ist dies unseres Erachtens noch immer zu viel. Zumindest aber zeigt es das Verbesserungspotenzial, das vielerorts bei der Selbstverwaltung vorhanden ist. Denn: Selbstverwaltung ist, richtig gegriffen, eine höchst effiziente Organisationsform. Selbst in klassisch geschäftsorientierten Unternehmen ist sie verstärkt und erfolgreich zu finden (Brater/Maurus, 1999, S. 59-68). Damit ist dieser Ansatz keineswegs grundsätzlich gescheitert – er bedarf „nur“ einer verbesserten Handhabung. Dies kann unserer Ansicht nach erreicht werden, wenn zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllt werden.¹³ Erstens müssen die Beteiligten für die Verwaltungsarbeiten kompetent gemacht werden. Die „Freiheit zur Selbstverwaltung“ impliziert, dass Lehrer mehr leisten müssen, als „nur“ zu unterrichten. In ihrer Ausbildung werden die notwendigen Grundlagen zur Führung einer Organisation in der Regel aber nicht gelehrt. Und zweitens sollten Aufgaben und Tätigkeiten vertrauensvoll delegiert werden. Dabei ist eine klare Beschreibung der mit einer Delegation verbundenen Kompetenzen, der Ressourcenausstattung und der Rechenschaftslegung unerlässlich.¹⁴

13. Auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer verbesserten Selbstverwaltungsarbeit, verbunden mit konkreten Handlungsempfehlungen, hat auch schon Horst Philipp Bauer (2006, S. 129-234), Professor für Nonprofit-Management und Erziehungswissenschaften, hingewiesen.

14. Zur Auseinandersetzung mit den Missverständnissen bei der Selbstverwaltungsarbeit und den Erfordernissen für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Schulführungsmodells findet sich in der Publikation ein eigener Abschnitt.

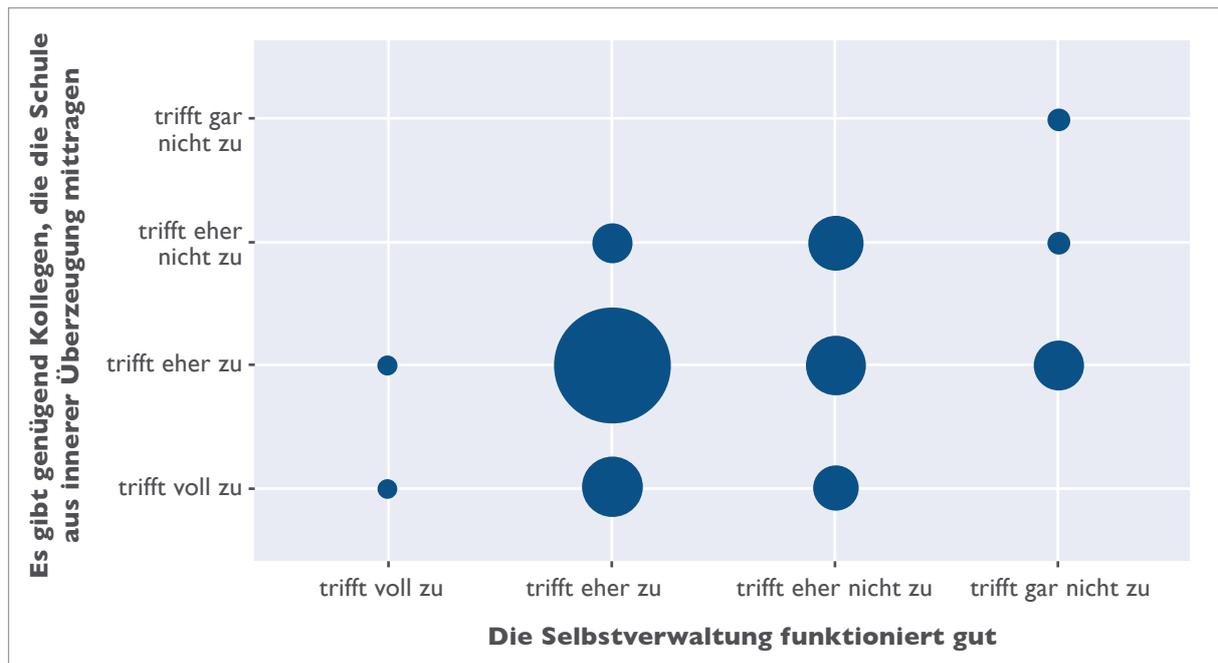


Abb. 6 Beziehung zwischen funktionierender Selbstverwaltung und genügend innerlich überzeugten Kollegen

Ansonsten könnte das eintreten, was der Waldorflehrer und ehemalige Bundestagsabgeordnete Arfst Wagner (2014, S. 30-32) befürchtet: Problematische Selbstverwaltungsstrukturen könnten zu einer Rück- bzw. Umkehr zu konventionellen, hierarchischen Führungsformen führen. Dies ist nach unserem Ermessen völlig unnötig, denn: Selbstverwaltung ist durchaus machbar – das zeigt ja auch die Einschätzung der Geschäftsführer. Nicht das Schulführungsmodell generell sollte hinterfragt, sondern vielmehr eine Verbesserung und Optimierung im oben dargelegten Sinne angestrebt werden.

Neben vielen weiteren Faktoren, die in der Publikation zur Studie dargelegt sind, prüften wir unter anderem, ob sich ein Zusammenhang zwischen einer gut funktionierenden Selbstverwaltungsarbeit und der inneren Motivation der Mitarbeiter nachweisen ließe. Unsere statistische Untersuchung ergab einen höchst signifikanten Zusammenhang ($p = 0,0004$, $n = 72$), dessen Richtung klar in Abbildung 6 zum Ausdruck kommt: Die Selbstverwaltung funktionierte umso besser, je mehr Kollegen die Schulen aus innerer Überzeugung heraus mittragen und umgekehrt. Einsichtig ist, dass eine Waldorfschule für die wirklich gute Umsetzung ihres besonderen pädagogischen Ansatzes Lehrer benötigt, die diesen Ansatz aus innerer Überzeugung heraus tragen und ihn nicht als „Pflichterfüllung“ ansehen. Dass dies offenbar auch für die Bewältigung der Aufgaben in der Selbstverwaltung gilt, wird nun hier erstmals deutlich ersichtlich. Es darf vermutet werden, dass sich vor allem diejenigen Lehrer in der Selbstverwaltung engagieren, die aus sich heraus eine tiefe innere Verbindung mit der Waldorfpädagogik eingehen und daraus auch das Verständnis und die Notwendigkeit einer sich selbst verwaltenden Schule ableiten.

Formen der Schulführung an Waldorfschulen

Wie die Selbstverwaltung vor Ort konkret umgesetzt wird, entscheidet jede Waldorfschule für sich selbst. Prinzipiell lassen sich drei unterschiedliche Modelle differenzieren:

- Das kollegiale Schulführungsmodell: Eine interne Schulführungskonferenz entscheidet über alle Führungsfragen. Teilweise werden Entwürfe delegiert, aber die letztliche Entscheidung wird von allen getroffen.

- Das Mandats-Modell: Es gibt eine funktionale Führung, die auf drei bis fünf Köpfe verteilt ist. Daraus entstehen unterschiedliche Ressorts, in denen jeweils eine Person die Entscheidungskompetenz hat und die Entscheidungsverantwortung übernimmt.
- Das Direktions-Modell: Es gibt eine funktionale Führung, die auf nur einen Schulleiter (und gegebenenfalls einen Vertreter) übertragen wird. Dieser entscheidet alleine über das laufende Geschäft.

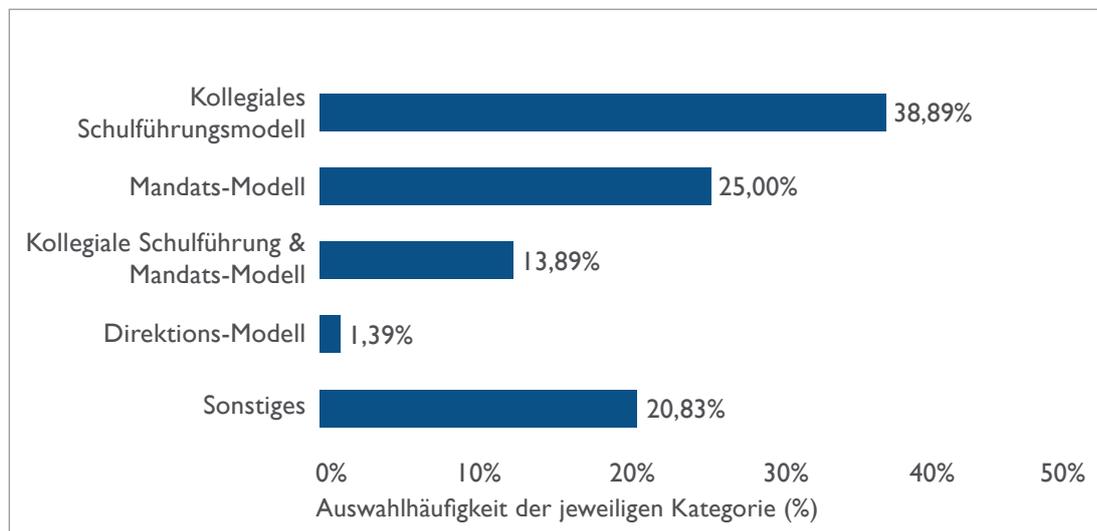


Abbildung 7 Schulführungsmodelle

Die Daten unserer Erhebung zeigen, dass nur knapp 40 Prozent der Waldorfschulen noch das klassische kollegiale Schulführungsmodell praktizierten (vgl. Abbildung 7). An einem Viertel der Schulen wurde die Führung in Form des Mandats-Modells organisiert und nur an einer Schule gab es das Direktions-Modell. Einige weitere Schulen (13,89 Prozent) haben mittlerweile eine Mischform aus der kollegialen Schulführung und dem Mandats-Modell etabliert. Hier ist zwar oftmals eine mit Kompetenzen ausgestattete funktionale Führung eingerichtet, dennoch existiert weiterhin eine Schulführungskonferenz, an welche die funktionale Führung angebunden ist. An jeder fünften Schule gab es ferner Strukturen, die sich nicht direkt einem der oben genannten Modelle zuordnen ließen. Darunter finden sich Modelle, bei denen verschiedene Schulführungsdelegationen Kompetenzen für unterschiedliche Aufgaben inne hatten, wo mandatsähnliche Strukturen mit allerdings weit mehr als zehn Mitgliedern etabliert waren, oder wo ein Schulführungsgremium aus Geschäftsführer sowie einigen Lehrern und Eltern die Verwaltungsarbeiten leitete.

Insgesamt kann gefolgert werden, dass das Mandats-Modell, bei dem im Gegensatz zur kollegialen Schulführung das Element der Delegation vorhanden ist, mittlerweile einen breiten Einzug in die Schulführungsstrukturen gehalten hat – auch wenn einige Schulen offenbar nicht vollständig auf dieses Modell vertrauen wollen und zusätzlich weiterhin eine Schulführungskonferenz eingerichtet haben.

Von hohem Interesse war für uns an dieser Stelle die Frage, wie sich das etablierte Schulführungsmodell auf die Zufriedenheit der Geschäftsführer mit der Selbstverwaltungsarbeit auswirkt. Die Kombination beider Items zeigte, dass die Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung unter den Geschäftsführern, deren Schulen nach dem Kombinationsmodell aus kollegialer und mandatiertes Führung arbeiteten, mit 80 Prozent am größten war (vgl. Abbildung 8). Etwas geringer fielen die positiven Einschätzungen an Schulen mit reinem Mandats-Modell und den sonstigen Schulführungsformen aus (jeweils gut 72 Prozent.) Am geringsten war die Zufriedenheit an Schulen mit dem klassischen kollegialen Führungsmodell (gut 60 Prozent).

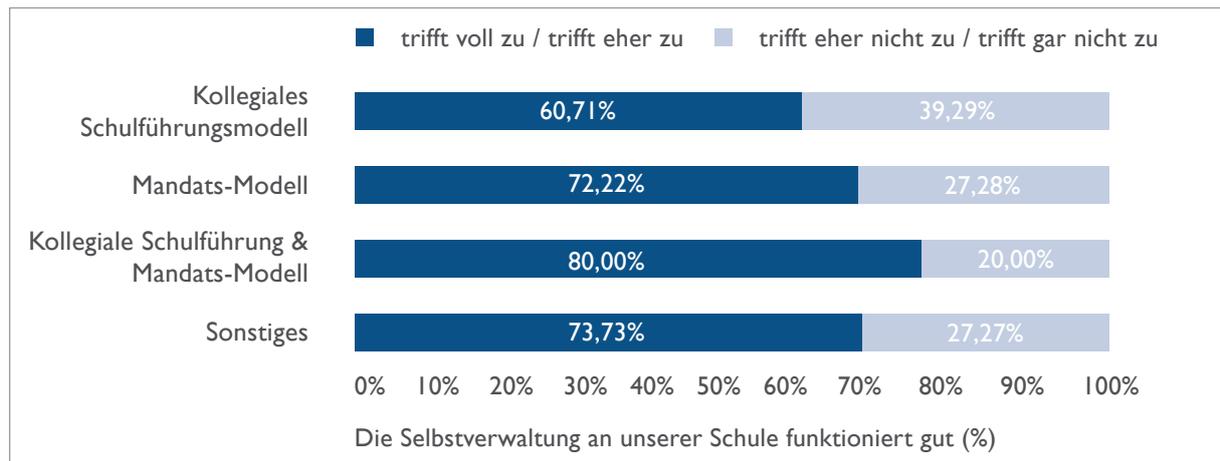


Abbildung 8 Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung bei verschiedenen Führungsmodellen

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass eine Integration des Mandats-Modells durchaus gewinnbringend für die „Funktionstüchtigkeit“ der Selbstverwaltungsarbeit zu sein scheint¹⁵ – ein Ergebnis, das unsere Thesen für eine verbesserte Handhabung der Selbstverwaltung untermauert. Weiterhin schätzten die Geschäftsführer die Arbeitsbelastung in der Schulführung beim Mandats-Modell erheblich positiver ein als bei allen anderen Modellen, was ein weiteres Kapitel der Studie deutlich aufzeigt. Allerdings waren die festgestellten Unterschiede der Modelle in Bezug auf die Selbstverwaltungsarbeit statistisch nicht signifikant – was hier aber auch der geringen untersuchten Fallzahl geschuldet ist.

Demgegenüber ergaben sich teilweise höchst signifikante Zusammenhänge einer funktionierenden Selbstverwaltung mit einer gut ausgeprägten Streit- und Konfliktkultur (vgl. Kapitel „Kultur und Werte“), einer großen Zahl innerlich motivierter Kollegen (vgl. vorheriger Abschnitt) sowie einer guten Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung. Noch entscheidender als das Was, also das Modell der Schulführung, scheint folglich das Wie, also die inneren Kommunikations- und Interaktionsprozesse, für eine gute Selbstverwaltungsarbeit zu sein. Damit bestätigen unsere Daten einen Befund von Jürgen Peters (2013, S. 201), der im Zuge einer Untersuchung des Belastungserlebens von Waldorfflehrern keine Unterschiede bei verschiedenen Schulführungsmodellen feststellen konnte. Es kommt bei erfolgreicher Schulführung also offenbar nicht nur auf die Wahl eines bestimmten Modells an, sondern auch und gerade auf die Ausgestaltung der alltäglichen kulturellen und interaktionellen Prozesse an den Schulen. Die in der Praxis auftretenden Probleme mit der Selbstverwaltung ausschließlich auf die gewählte Führungsstruktur zurückzuführen ist demnach ein Rückschluss, der so nicht haltbar ist – ein durchaus überraschendes Ergebnis.

Eingerichtete Gremien und Corporate Governance

In einem weiteren Kapitel der Studie haben wir uns mit den Gremien und diesbezüglichen Ordnungen an Waldorfschulen auseinandergesetzt. Da so gut wie alle der von uns befragten Waldorfschulen als eingetragener Verein organisiert sind, war an 71 von 72 Schulen ein Vorstand eingerichtet. Bei fast 90 Prozent der Schulen gab es einen Kreis, der sich um die Öffentlichkeitsarbeit kümmert. Knapp 78 Prozent der Schulen verfügten über einen Baukreis für alle baulichen Sanierungs- und Erweiterungsvorhaben, drei Viertel der Schulen hatten außerdem einen Wirtschafts- und Finanzkreis für die Auseinandersetzung mit finanziellen Fragen eingerichtet (vgl. Abbildung 9).

¹⁵ Dies gilt natürlich auch für die sonstigen Führungsmodelle, da hier die Zufriedenheit ebenfalls größer ist als bei der rein kollegialen Führung.

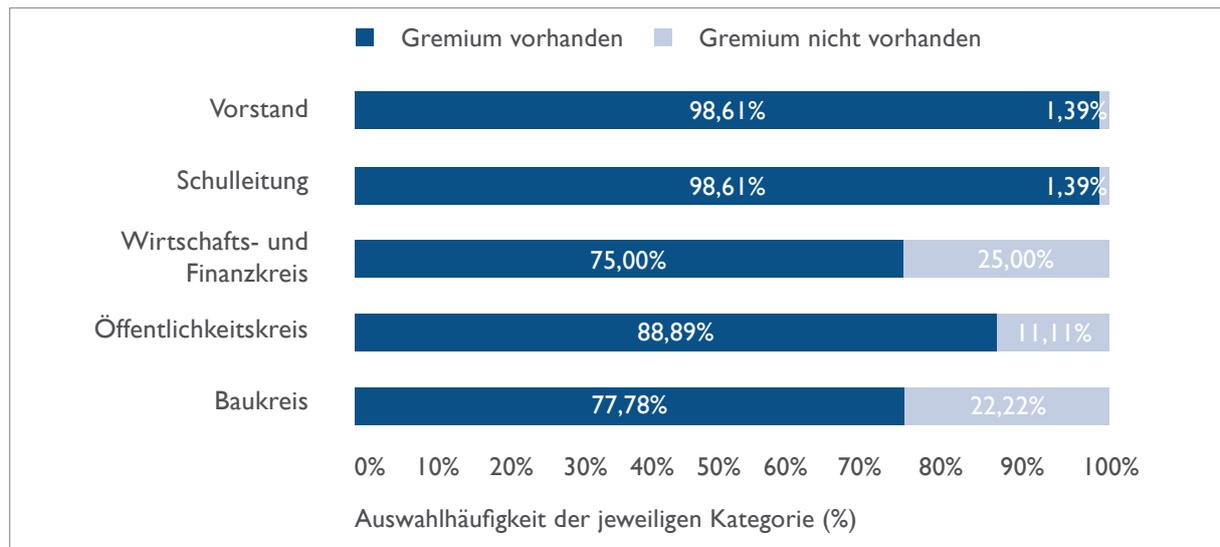


Abbildung 9 Eingerichtete Selbstverwaltungsgremien

Ob die jeweiligen Gremien sinnvoll sind, kann nur vor Ort für jede Schule entschieden werden, und nicht in einer generellen, schulübergreifenden Betrachtung wie dieser. Wichtiger war für uns deshalb die Frage, ob es für die vorhandenen Gremien auch Geschäftsordnungen gab. Wir sind der Ansicht, dass klare Verantwortlichkeiten äußerst wichtig für eine effektive und transparente Schulführung sind. Professionelle Führung manifestiert sich demnach auch dadurch, dass Verantwortlichkeiten in der Schulführung klar dokumentiert sind – und zwar in entsprechenden Ordnungen. Diese sind dabei nicht im Sinne von „Erlassen“ zu verstehen, sondern im Sinne einer eindeutigen Beschreibung und Darlegung, was und wie etwas geschehen soll. Sie schaffen einen klaren Handlungsrahmen, an dem sich alle Schulmitglieder orientieren können, sind Ausdruck von Verabredungen und Verbindlichkeiten sowie Merkmal einer guten Corporate Governance.

In der Regel wird das Thema Corporate Governance eher mit geschäftsorientierten Unternehmen – insbesondere Aktiengesellschaften – in Verbindung gebracht. Es nimmt jedoch zunehmend Raum im gemeinnützigen Sektor ein. Die Berechtigung hierfür wird dann ersichtlich, wenn man sich der allgemeinen Definition von Corporate Governance anschließt: „Unter Corporate Governance wird der faktische und rechtliche Ordnungsrahmen von Unternehmen verstanden, der eine gute und ordnungsgemäße Unternehmensführung, -kontrolle und -überwachung im Sinne aller Shareholder und Stakeholder gewährleistet und unterstützt.“ (Welge/Eulerich, 2012, S. 6) Auch in Organisationen des gemeinnützigen Sektors, wie zum Beispiel den Waldorfschulen, würde gute Corporate Governance also erfordern, dass Entscheidungsprozesse, Strukturen und Verantwortlichkeiten – vor allem in den Selbstverwaltungsgremien – klar festgehalten wären.

Wie allerdings faktisch mit dem Thema Corporate Governance an Waldorfschulen umgegangen wird, verdeutlicht Abbildung 10. An gut 40 Prozent der Schulen gab es für den Vorstand, der neben der Mitgliederversammlung (bzw. der Gesellschafterversammlung bei der gGmbH oder der Generalversammlung der Genossen bei der eingetragenen Genossenschaft) das wichtigste Gremium eines Schulträgers darstellt, keine Geschäftsordnung. Bei der Schulleitung wird es noch deutlich eklatanter: Hier gab es in fast zwei Dritteln der Schulen keine Geschäftsordnung. Gleiches gilt für die Wirtschafts- und Finanzkreise, und in den ebenfalls zentralen Gremien der Öffentlichkeitsarbeit und der Bautätigkeit war sogar in über 80 Prozent der Fälle keine Ordnung vorhanden.

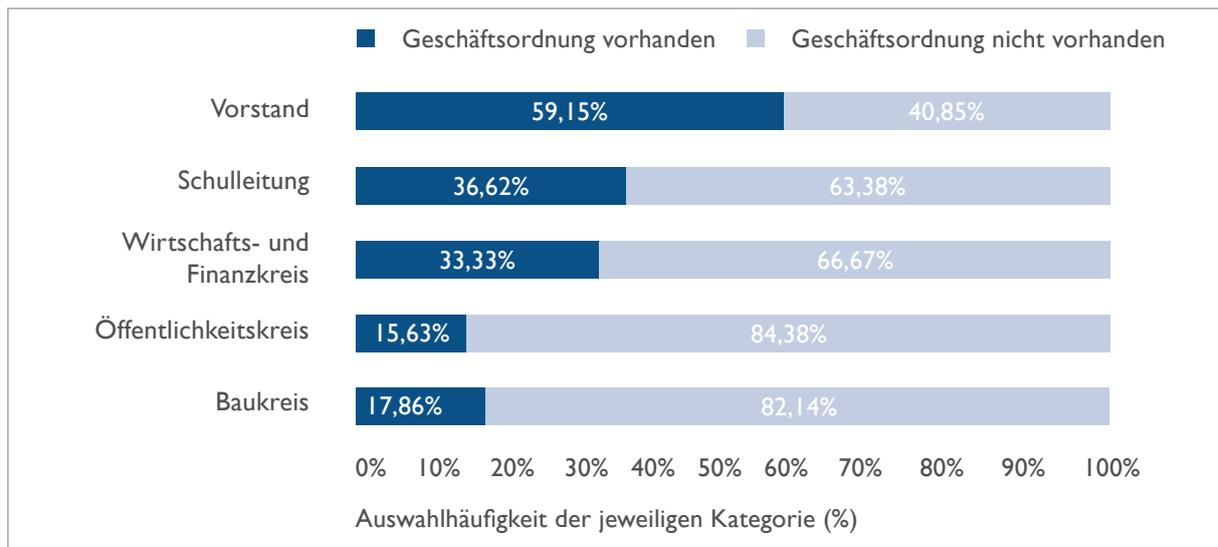


Abbildung 10 Vorhandene Geschäftsordnungen für die Gremien

Die vielerorts mangelhafte Corporate Governance dürfte unserer Auffassung nach zu den Mängeln der gelebten Selbstverwaltung erheblich beitragen. Obwohl Ordnungen nicht automatisch entsprechende Verhaltensweisen und Handlungen der Organisationsmitglieder nach sich ziehen, schränken sie dennoch die Beliebigkeit ein und geben Orientierung für die Arbeit in den jeweiligen Gremien. Darüber hinaus sollte ihr Wert für die Klärung von strittigen Fällen durch die Schaffung einer gewissen Transparenz nicht unterschätzt werden.

In mancherlei Hinsicht bestehen an Waldorfschulen bereits durchaus vorbildliche Corporate Governance-Strukturen. Dies gilt zum Beispiel für die vielfältige Elternmitarbeit in unterschiedlichen Gremien (die in einem weiteren Kapitel der Publikation untersucht wird) – als aktive Einbindung und Beteiligung von Stakeholdern ein Charakteristikum guter Corporate Governance. In Bezug auf die Geschäftsordnungen ist die Bedeutung transparenter Rahmenbedingungen für eine sozialsorgsame Führung allerdings offensichtlich noch nicht von allen Waldorfschulen erkannt worden. Hier besteht vielerorts deutliches Verbesserungspotenzial, das sich unserer Meinung nach auch positiv auf die Selbstverwaltungsarbeit auswirken würde.

Ausgewählte Ergebnisse: Lernen und Entwicklung

Maßnahmen zur Organisationsentwicklung

Im dritten Schwerpunkt unserer Studie untersuchten wir unter anderem, welche Maßnahmen die Waldorfschulen zur Organisationsentwicklung ergreifen. Unsere Befragung der Geschäftsführer zeigte, dass es an rund einem Drittel der Einrichtungen ein Organ gab, das sich kontinuierlich mit Organisationsentwicklung beschäftigte. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass an mehr als 60 Prozent der Waldorfschulen offensichtlich keine institutionalisierte Form der Organisationsentwicklung vorhanden war (vgl. Abbildung 11). Dieses Ergebnis legt zunächst nahe, dass sich die überwiegende Anzahl der Waldorfschulen nicht oder nur unzureichend mit ihrer Weiterentwicklung auf organisationaler Ebene auseinandersetzt. Es sind jedoch auch noch weitere Schlüsse möglich, denn Organisationsentwicklung kann beispielsweise auch in Form von externer Beratung oder nur bedarfsweise in Form von Arbeitskreisen betrieben werden. Es kann daher aus dem Fehlen eines Organs für Organisationsentwicklung nicht unmittelbar geschlossen werden, welche Folgen dies für die Zukunftsfähigkeit einer Schule hat.

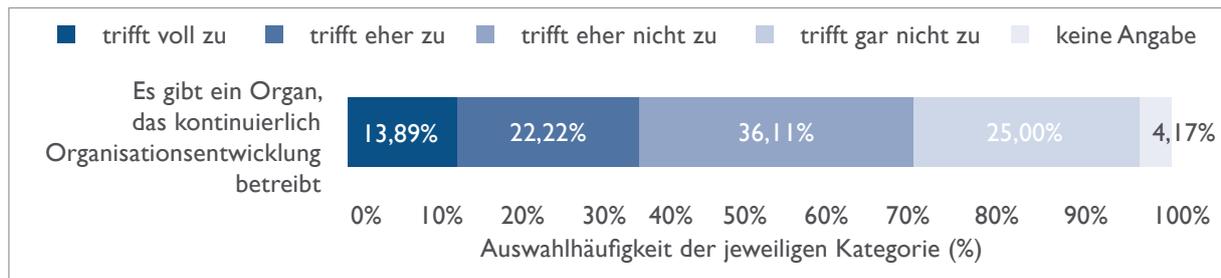


Abbildung 11 Organ für Organisationsentwicklung

Um nähere Aussagen darüber treffen zu können, welchen Stellenwert ein solches Organ für Organisationsentwicklung in Schulen einnimmt, überprüften wir, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung und unterschiedlichen organisatorischen Entwicklungsaspekten, die innerhalb von Waldorfschulen oder in ihrem Umfeld relevant für die Zukunftsfähigkeit der Einrichtung sind, ein Zusammenhang bestand. Einige dieser analysierten Zusammenhänge werden nun im Folgenden beispielhaft erläutert.

Zunächst überprüften wir, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung an einer Schule und der Durchschaubarkeit und Verständlichkeit der Organisationsstrukturen für die Eltern, deren Kinder an dieser Schule unterrichtet werden, ein Zusammenhang besteht. Denn laut den Bildungswissenschaftlern Herbert Altrichter et al. (2011, S. 714) zeichnen sich „gute Schulen“ durch Klarheit und Durchschaubarkeit aus. Transparenz ist nicht bloß eine Voraussetzung für die Urteilsbildung über eine Schule, sondern bereits selbst ein Qualitätskriterium für eine „gute Schule“. Es ist zu beobachten, dass Eltern sich verstärkt dafür interessieren, was in der Schule geschieht, die ihr Kind besucht (Gesing, 2011, S. 581). Insbesondere bei Waldorfschulen, bei denen ein Mitwirken und -gestalten der Eltern ausdrücklich erwünscht ist, ist Transparenz daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Eltern die Schule verstehen, sich mit ihr verbinden und somit in ihrem Sinne handeln können. Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass diese beiden Aspekte in hoch signifikantem Zusammenhang miteinander stehen ($p = 0,0025$, $n = 70$). An Schulen, die über ein Organ für Organisationsentwicklung verfügten, waren mehr als 90 Prozent der Geschäftsführer davon überzeugt, dass die Organisationsstrukturen für die Eltern gut durchschaubar waren; an Schulen, denen ein solches Organ fehlte, waren es hingegen nur 50 Prozent. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für Waldorfschulen.

Der deutliche Zusammenhang zeigt, dass diejenigen Schulen, die ein Organ für die Organisationsentwicklung eingerichtet hatten, mehrheitlich auch über einen wesentlichen Aspekt einer „guten Schulen“, nämlich den der Transparenz der Strukturen, verfügten. Ob das Vorhandensein eines solchen Organs ursächlich für die gute Durchschaubarkeit der Strukturen war, kann aus diesem Zusammenhang nicht abgeleitet werden. Es könnte ebenso gut eine umgekehrte Kausalität bestehen. Festzuhalten bleibt, dass beides miteinander einhergeht.

Ein weiterer wichtiger organisationaler Aspekt für die Zukunftsfähigkeit einer Schule war unserer Ansicht nach, dass die Arbeitsbelastung in der Schulführung gut verteilt ist. Wir vermuteten auch, dass diese mit dem Vorhandensein eines Organs, das sich regelmäßig mit Organisationsentwicklung befasst, in Zusammenhang stehen könnte. Die gute Verteilung der Arbeitsbelastung ist einerseits eine Voraussetzung dafür, dass die Aufgaben überhaupt regelmäßig und zielführend erledigt werden. Andererseits kann sie auch vorbeugen, dass einzelne Mitarbeiter durch zu viele Aufgaben oder zu große Verantwortung überbelastet werden, was sich nicht nur negativ für den jeweiligen Mitarbeiter, sondern für den gesamten Schulorganismus auswirken kann. Wir überprüften daher, ob zwischen dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung und der Verteilung der Arbeitsbelastung in der Schulführung ein Zusammenhang besteht. Das Ergebnis bestätigte unsere Vermutung eines Zusammenhangs: Es lag ein hoch signifikanter Zusammenhang vor ($p = 0,0045$, $n = 69$). Wir fanden außerdem heraus, dass wir durch die Betrachtung der Antwortverteilung auch eine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs treffen können: An Schulen, an denen die

Arbeitsbelastung laut Geschäftsführer eher gut verteilt war, gab es deutlich häufiger ein Organ für die Organisationsentwicklung (nämlich in ca. 57 Prozent der Fälle) als an Einrichtungen, wo dies nicht der Fall war (nur ca. 22 Prozent hatten dieses Organisationsorgan; vgl. Abbildung 12).

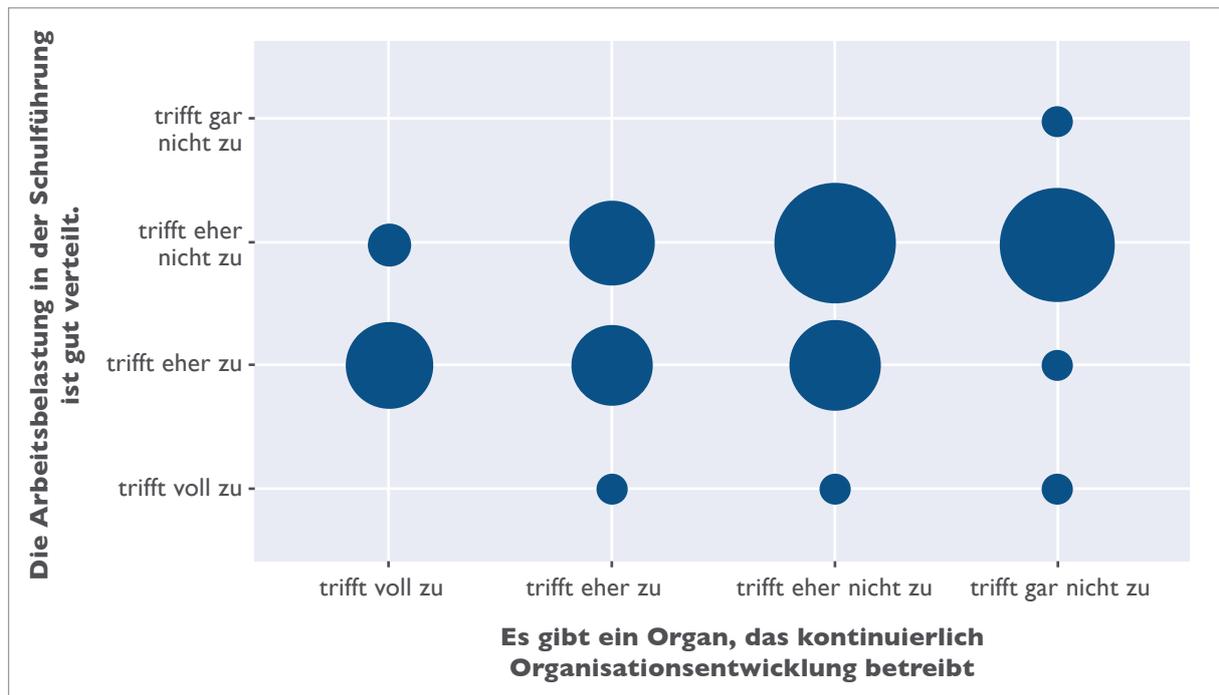


Abb. 12 Beziehung zwischen Vorhandensein eines Organs zur Organisationsentwicklung und gut verteilter Arbeitsbelastung

Aus dem Ergebnis lässt sich jedoch keine Kausalität des Zusammenhangs ableiten. Es wäre einerseits denkbar, dass Schulen, an denen die Arbeitsbelastung gut verteilt ist, über ausreichend Zeit und Ressourcen verfügen, um sich in einer institutionalisierten Form mit Organisationsentwicklung zu beschäftigen. Andererseits könnte der Zusammenhang auch so interpretiert werden, dass sich das Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung positiv auf die Verteilung der Arbeitsbelastung auswirkt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass das Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung mit dem für die Zukunftsfähigkeit einer Schule wichtigen Aspekt der gut verteilten Arbeitsbelastung in der Schulführung einhergeht.

Ein weiterer Aspekt, den wir auf einen Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Organs für Organisationsentwicklung prüften, war der Ruf der Schule in der Öffentlichkeit. Unsere Überprüfung ergab dabei, dass zwischen diesen beiden Aspekten kein signifikanter Zusammenhang besteht. Demnach gibt es keinen Hinweis darauf, dass Schulen, die über ein solches Organ verfügten, einen guten Ruf hatten. Ebenso konnten wir nicht nachweisen, dass Schulen, die über kein solches Organ verfügten, einen schlechten Ruf hatten. Dieses Ergebnis ist in Zusammenhang mit dem Ergebnis des ersten überprüften Zusammenhangs zwischen der Organisationsentwicklung und der Durchschaubarkeit der Strukturen für die Eltern interessant. Das Vorhandensein eines solchen Organs hat demnach lediglich eine positive Strahlkraft innerhalb der Einrichtung selbst und der Stakeholder-Gruppe der Eltern. Darüber hinaus in eine allgemeine Öffentlichkeit hinein lässt sich – zumindest mit den für diese Studie vorliegenden Daten – kein solcher Zusammenhang erkennen. Der gute Ruf einer Schule steht nach diesen Erkenntnissen demnach offenbar nicht in Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Organs für die Organisationsentwicklung.

Personalentwicklung an Waldorfschulen

Neben der Weiterentwicklung der Organisation als Ganzes spielt insbesondere die Lehrerschaft als diejenigen „Personen, welche Innovation und Transfer vollbringen“ (Emmrich, 2009: S. 9), eine wichtige Rolle für die Zukunftsfähigkeit von Schulen. In ihrer Verantwortung liegt es schließlich neue pädagogische Konzepte und didaktische Formen für die Vermittlung von Lehrinhalten mitzuentwickeln und sie im Unterricht umzusetzen. „Schulentwicklung steht und fällt ... mit der Lernbereitschaft und -fähigkeit der einzelnen Lehrkraft und des jeweiligen Lehrerkollegiums.“ (Haefner, 2012, S. 415) Uns interessierte daher besonders, inwieweit das Thema Personalentwicklung an deutschen Waldorfschulen eine Rolle spielt. Einerseits wollten wir herauszufinden wie das bestehende Lehrerkollegium in seiner Arbeit – zum Beispiel durch Fort- und Weiterbildungen unterstützt wird. Andererseits interessierte uns dieser Aspekt auch, da die Möglichkeit, sich in einer Schule weiterentwickeln zu können, auch für zukünftige Lehrkräfte ein entscheidendes Argument für oder gegen eine solche Schule als Arbeitsort sein kann. Diesem zweiten Aspekt kommt vor dem Hintergrund, dass laut unserer Befragung nur rund 60 Prozent der Schulen alle vorhandenen Stellen besetzen konnten, eine zunehmende Bedeutung zu.

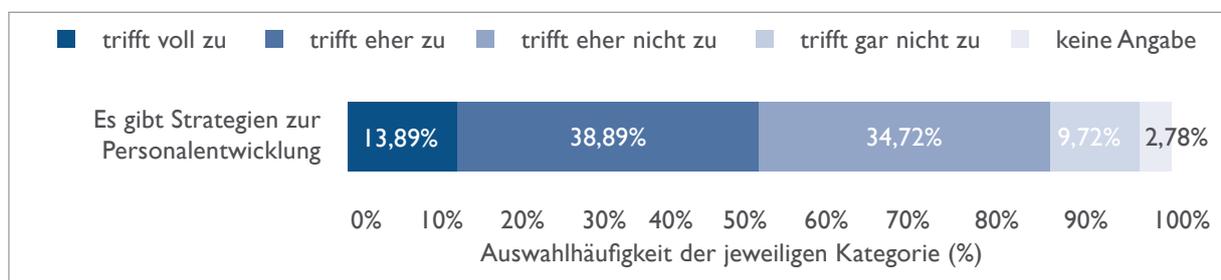


Abbildung 13 Strategien zur Personalentwicklung

Es überraschte uns daher, dass auf unsere Frage, ob es an ihrer Schule eine Strategie zur Personalentwicklung gebe, nur rund 14 Prozent der befragten Geschäftsführer angaben, dass dies voll zutreffe. Knapp 39 Prozent der Befragten waren der Meinung, dass dies eher zutreffe. Weitere rund 35 Prozent gaben an, dass dies eher nicht zutreffe und rund zehn Prozent waren sich sicher, dass ihre Einrichtung über keine Strategie für die Personalentwicklung verfügte (vgl. Abbildung 13).

Die Tatsache, dass das Vorhandensein einer solchen Strategie nur in wenigen Fällen eindeutig bejaht oder verneint wird, scheint zunächst etwas verwunderlich und wirft die Frage auf, ob die befragten Geschäftsführer über ihre Organisation nicht genau Bescheid wüssten. Die Verteilung der Antworten kann jedoch auch noch anders gedeutet werden: Einerseits liegt sie sicher darin begründet, dass es überhaupt vier Antwortmöglichkeiten gab. Andererseits könnte dieses Antwortenmuster auch einen Hinweis darauf liefern, dass es ein Spektrum an verschiedenen ausgereiften Stufen in diesem Bereich gibt. An einigen Schulen werden vielleicht nur einzelne Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung angeboten und es gibt noch keine einheitliche Strategie für die Personalentwicklung. In anderen wiederum ist dieser Bereich schon deutlich ausgereifter und es sind umfassende Überlegungen und Konzepte für die Personalentwicklung vorhanden. Es kann festgehalten werden, dass etwas mehr als die Hälfte der Schulen über anfängliche oder bereits ausgereifte Strategien im Bereich der Personalentwicklung verfügen. Demnach sind fast an jeder zweiten Waldorfschule in Deutschland Maßnahmen und Strategien für die Personalentwicklung kaum oder gar nicht vorhanden.

In einem weiteren Abschnitt unserer Studie untersuchten wir, inwieweit Waldorfschulen sich mit den beiden für die Schulentwicklung wesentlichen Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung gleichzeitig beschäftigten. Die Ergebnisse zeigten einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten ($p = 0,0072$, $n = 70$). An Schulen, an denen es ein Organ gab, das sich kontinuierlich mit der Organisationsentwicklung befasste, waren auch eher Strategien für die Personalentwicklung vorhanden (nämlich in gut 70 Prozent der Fälle). Schulen, die über kein solches Organ verfügten, hatten auch eher keine Strategie für die Personalentwicklung (nur 45 Prozent dieser Schulen hatten solche Entwicklungsstrategien).

Aufgrund der Tatsache, dass es einige Schulen gab, die weder über eine Personal- noch über eine Organisationsentwicklung verfügten, entstand bei uns die Vermutung, dass es generell so etwas wie „gut aufgestellte“ und „schlecht aufgestellte“ Schulen gibt. Nach unserem Verständnis handelt es sich dabei um Schulen, die entweder gleich mehrere für die Zukunftsfähigkeit von Schulen relevante Aspekte gleichzeitig umsetzen oder im Falle der „schlecht aufgestellten“ Schulen nur sehr wenige oder gar keine dieser Aspekte aufweisen. Unsere Untersuchung des Zusammenhangs von Organisations- und Personalentwicklung hatte einen deutlichen Hinweis auf das Vorhandensein von sogenannten „schlecht aufgestellten“ Schulen ergeben – nämlich solchen, die keinen der beiden abgefragten Aspekte aufwiesen. Der Organisationsberater Ehrhard Flato und die Personalreferentin Silke Reinbold-Scheible weisen darauf hin, dass es wichtig ist Organisationsentwicklungsprozesse mit Maßnahmen der Personalentwicklung zu begleiten, um in einen umfassenden und nachhaltigen Entwicklungsprozess eintreten zu können (Flato/Reinbold-Scheible, 2006, S. 28-29). Die zuvor identifizierten „schlecht aufgestellten“ Schulen weisen jedoch das gravierende Problem auf, dass es nicht an einer Integration der Personalentwicklung in die Organisationsentwicklung mangelt, sondern diese beiden essentiellen Bereiche der Schulentwicklung vollständig fehlen.

Um unsere Vermutung von „gut aufgestellten“ Schulen und „schlecht aufgestellten“ Schulen zu prüfen, untersuchten wir, ob zwischen dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung und weiteren, für die Zukunftsfähigkeit von Waldorfschulen relevanten Aspekten ein Zusammenhang besteht.

Als erstes überprüften wir, ob ein Zusammenhang zwischen dem Durchschnittsalter der Lehrerschaft und dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung festzustellen war. Nach der Einschätzung des EU-Bildungskommissars Ján Figel (2009) wäre es sinnvoll, wenn an Schulen mit einem überdurchschnittlich alten Kollegium die unterstützenden Maßnahmen in Form von Fort- und Weiterbildungen häufiger anzutreffen wären, um pädagogisch und didaktisch auf dem neuesten Stand zu bleiben. Unsere Untersuchung zeigte jedoch keinen Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten ($p = 0,1396$, $n = 64$). Das Durchschnittsalter der Lehrer schien demnach keine Rolle dafür zu spielen, ob eine Personalentwicklung betrieben wird oder nicht. Diese Erkenntnis bestätigt zwar zunächst nicht unsere These der „gut aufgestellten“ Schulen, sie widerlegt sie jedoch auch nicht. Der nicht vorhandene Zusammenhang dieser beiden Aspekte zeigt lediglich, dass es Schulen gibt, die Personalentwicklung betreiben, unabhängig davon, ob sie mit einer aktuellen Herausforderung, etwa einer überalterten Lehrerschaft, umgehen müssen oder nicht. Die Gründe für ihr Handeln sind somit nicht vordergründig an dieser konkreten Herausforderung orientiert, sondern müssen an anderer Stelle gesucht werden.

Ein weiterer Zusammenhang, der uns interessierte, war die Beziehung zwischen der Personalentwicklung und der inneren Motivation der Mitarbeiter. Insbesondere für Waldorfschulen, die von ihren Lehrern und Mitarbeitern ein hohes Maß an Engagement verlangen, spielt eine grundsätzliche Überzeugung ihres Personals vom Grundanliegen der Organisation eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Schulentwicklung: „Zufriedene, von ihrer Arbeit überzeugte Mitarbeiter strahlen nach innen und außen.“ (Mertens, 2010, S. 107) Durch ihre Überzeugung vom Sinn und von den Inhalten, für die ihre Organisation steht, entwickeln und gestalten solche Mitarbeiter sich und ihre Organisation intrinsisch, das heißt aus einer inneren Einsicht heraus, mit (Koch, 2011, S. 15). Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem Vorhandensein einer Strategie für die Personalentwicklung und der Frage, ob die Schule von ausreichend überzeugten Mitarbeitern getragen wird, ergab jedoch kein signifikantes Ergebnis ($p = 0,2693$, $n = 70$). Die Überprüfung konnte also zunächst unsere Vermutung der „gut aufgestellten“ und „schlecht aufgestellten“ Schulen nicht stützen. Bei genauerer Analyse dieses Ergebnisses fiel uns jedoch auf, dass die überwiegende Mehrheit der Geschäftsführer grundsätzlich der Ansicht war, an ihrer Schule gäbe es genügend innerlich überzeugte Kollegen (80 Prozent). Folglich lagen kaum Unterschiede zwischen den Schulen, die eine Personalentwicklungsstrategie haben (gut 80 Prozent der Geschäftsführer glaubten hier, es gäbe genügend innerlich überzeugte Kollegen), und denen, die keine solche Strategie verfolgten (in 75 Prozent der Fälle waren laut Geschäftsführer genügend innerlich motivierte Kollegen an der Schule beschäftigt), vor. Dieser hohe Prozentsatz an motivierten Mitarbeitern an Waldorfschulen deutet darauf hin, dass dieser Aspekt eine Art Grundvoraussetzung für eine Mitarbeit an einer Waldorfschule ist, die viele Menschen bereits von sich aus mitbringen. Andererseits wollten wir nicht ausschließen, dass auch ungenügende äußere Umstände dazu führen können, dass diese innere Überzeugung

der Mitarbeiter weniger wird und verloren geht. Daher nahmen wir noch mal eine verengte Betrachtung der sogenannten „gut aufgestellten“ und „schlecht aufgestellten“ Schulen vor. Das heißt wir betrachteten nur diejenigen Schulen, deren Geschäftsführer bei der Frage nach Personalentwicklungsstrategien „trifft voll zu“ angegeben hatten, und die sieben, die „trifft gar nicht zu“ angekreuzt hatten. Dabei entdeckten wir eine interessante Differenzierung: Im ersten Fall glaubten alle Geschäftsführer, dass es genügend innerlich überzeugte Kollegen bei ihnen gäbe, im zweiten Fall waren es weniger als 60 Prozent. Dieses Ergebnis bietet somit den Ansatzpunkt für die Argumentation, dass für die innere Motivation der Mitarbeiter auch äußere Umstände, wie zum Beispiel Möglichkeiten der Weiterentwicklung, eine Rolle spielen können. Es beweist zwar nicht, dass ohne Personalentwicklung auch die Überzeugung der Mitarbeiter nicht vorhanden ist. Das Ergebnis zeigt jedoch, dass diejenigen Schulen, die über eine umfangliche Personalentwicklungsstrategie verfügten, immer auch genügend überzeugte Mitarbeiter hatten.

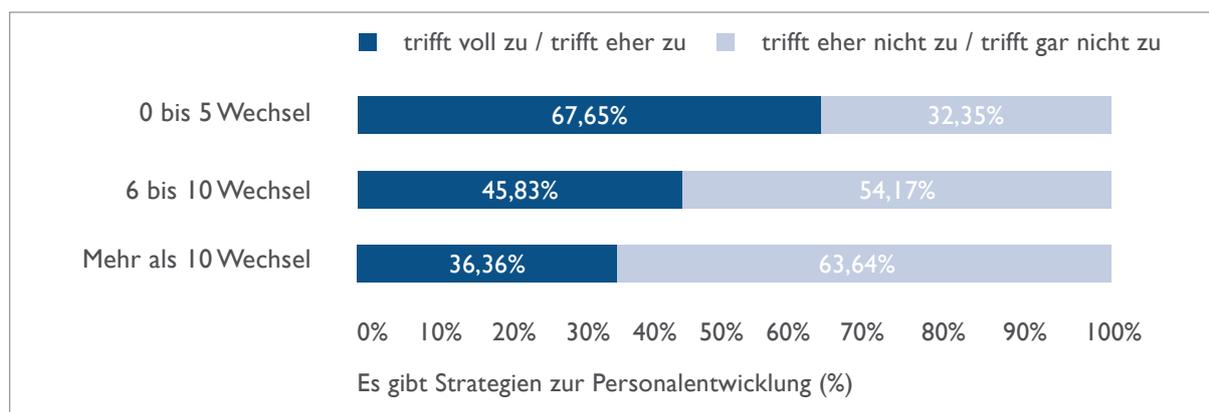


Abbildung 14 Lehrerfluktuation und Personalentwicklungsstrategien

In einem weiteren Schritt stellen wir uns die Frage, ob das Vorhandensein einer Personalentwicklungsstrategie eine Auswirkung auf die Fluktuation in der Lehrerschaft hat. Zwar kann Fluktuation unterschiedlichste Ursachen haben, die von „einer schlechten Unternehmenskultur über negative Prognosen für den weiteren Unternehmenserfolg bis zu persönlichen Gründen wie schlechter Bezahlung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und dergleichen“ (Flato/Reinbold-Scheible, 2006, S. 163) reichen. Jedoch ist eine fehlende persönliche Entwicklungsmöglichkeit sicher ein entscheidender Grund für eine Erwägung, eine Organisation zu verlassen. Nach unserer Hypothese müsste das Vorhandensein persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten, die dabei helfen die Herausforderungen des beruflichen Alltags besser zu meistern sowie Rückschläge und Demotivation in diesem Bereich vorzubeugen, die Attraktivität des Arbeitsplatzes erhöhen und dadurch zu einer Reduktion der Fluktuationsrate führen. Wir wollten daher herausfinden, ob sich auch ein Zusammenhang zwischen der Lehrerfluktuation und dem Fehlen oder Vorhandensein einer Personalentwicklung ableiten ließe.

Unsere Überprüfung ergab tatsächlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Frage nach dem Vorhandensein einer Strategie für Personalentwicklung und der Höhe der Lehrerfluktuation in den letzten fünf Jahren. Schulen, die eine geringe Lehrerfluktuation aufwiesen, verfügten deutlich häufiger über Strategien für die Personalentwicklung (in mehr als zwei Dritteln der Fälle) als Schulen, an denen eine hohe Fluktuation zu beobachten war (nur in gut einem Drittel der Fälle; vgl. Abbildung 14). Ebenso stellten wir fest, dass die Fluktuationsrate an Schulen mit einer Personalentwicklungsstrategie deutlich niedriger war als an solchen, die über keine solche Strategie verfügten. Insbesondere vor dem Hintergrund der erwähnten Probleme genügend Lehrernachwuchs bzw. neue Lehrkräfte zu finden, kann das Anstreben einer niedrigen Fluktuationsrate ein erster wichtiger Schritt sein, dem Problem dadurch entgegenzuwirken, dass Lehrer erst gar nicht aus der Schule ausscheiden. Eine ausgereifte Personalentwicklung kann zumindest einen Beitrag dazu leisten, dass sie die Schule nicht aufgrund mangelnder Entwicklungsmöglichkeiten verlassen.

Insgesamt zeigen unsere Ergebnisse, dass Waldorfschulen in Deutschland in den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung höchst unterschiedlich aufgestellt sind. Neben einer größeren

Anzahl von Schulen, die zumindest einige der relevanten Aspekte aufwiesen, stellten wir fest, dass es auch einige Schulen gab, die weder in der Organisations- noch in der Personalentwicklung über entsprechende Organe und Strategien verfügten. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Herausforderungen für Waldorfschulen, wie zum Beispiel unbesetzte Lehrerstellen oder einem hohen Altersdurchschnitt der Waldorfflehrerkollegien, ist die Verfassung der von uns so genannten „schlecht aufgestellten“ Schulen bedenklich. Erfreulich war hingegen, dass es auch einige „gut aufgestellte“ Schulen gab, die sowohl im Bereich der Organisationsentwicklung als auch in der Personalentwicklung über entsprechende Organe sowie Strategien verfügten und damit gut für die Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung gerüstet sind.

Fazit und Ausblick

Das vornehmliche Ziel unserer Studie war es, eine Orientierung bezüglich der Zukunftsgestaltung an Waldorfschulen zu erhalten. Dafür rückten wir die an diesen Schulen vorhandenen organisationsstrukturellen Begebenheiten in den Fokus, die wir anhand der Daten einer schriftlichen Befragung der Waldorfschul-Geschäftsführer analysierten. Aus den vielfältigen Ergebnissen und Facetten unserer Studie mögen sich Handlungsideen und teilweise auch Handlungserfordernisse ergeben, die nun vor Ort, an jeder einzelnen Schule, weiterverfolgt werden müssen. Dabei ist es uns wichtig zu betonen, dass jede Waldorfschule ihre Organisation als Ganzes analysieren sollte, und nicht lediglich vereinzelte und unzusammenhängende Maßnahmen ergreift. Es bedarf eines ganzheitlichen Ansatzes, um die Organisation Waldorfschule zukunftsfähig zu machen. Dafür gibt es keine „Patentlösungen“, sondern nur individuelle, selbst entwickelte Ansätze, die für die jeweilige Schule passend sind.

Letztlich geht es auch darum, dass Thema der Schulentwicklung überhaupt anzugehen, sich „auf den Weg“ zu machen. Wir verstehen die Ergebnisse dieser Studie deshalb als Aufforderung und Anregung – als Aufforderung den Prozess der Organisationsgestaltung eigenständig und selbstbewusst anzugehen, und als Anregung sich dabei viele der in unserer Studie dargelegten Ansatzpunkte und Verbesserungspotenziale nutzbar zu machen.

Literatur

- Altrichter, Herbert / Gußner, Nicole / Maderthaner, Paul / Schlosser, Andreas (2011).
Kennzeichen guter Schulen. In: Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.):
Schule – Handbuch Erziehungswissenschaften 3. Paderborn: Schöningh.
- Bauer, Horst Philipp (2006). Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen – Anspruch und Realität von Schulen
und Einrichtungen in freier Trägerschaft. In: Bauer, Horst Philipp / Schneider, Peter (Hrsg.):
Waldorfpädagogik – Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs. Frankfurt am Main: Lang.
- Baumann, Holger (2010). Notkonferenz! Oder: Kann eine Schale voll Mut wirklich helfen?
In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 24-27.
- Berner, Winfried (2012). *Culture Change. Unternehmenskultur als Wettbewerbsvorteil*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Brater, Michael / Maurus, Anna (1999). Selbstverwaltung – ein alter Hut?
In: *Die Drei – Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben*, Nr. 7-8, S. 59-68.
- Brüll, Ramon (2010). Vom Gemeinsinn zu Unternehmersin [sic!].
In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 20-23.
- Dietz, Karl-Martin (2006). *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen. Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*.
Heidelberg: Menon.
- Duden (2015). Suchbegriff „Stakeholder“. Abgerufen am 28.10.2015, über
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Stakeholder>.
- Emmrich, Rico (2009). *Motivationsstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*.
Frankfurt am Main: Lang.
- Figel, Ján (2009). Deutsche Lehrer zählen zu den ältesten in Europa. Abgerufen am 4. August 2014, über http://www.focus.de/politik/deutschland/eu-deutsche-lehrer-zaehlen-zu-aeltesten-in-europa_aid_417284.html.
- Flato, Ehrhard / Reinbold-Scheible, Silke (2006). *Personalentwicklung. Mitarbeiter qualifizieren, motivieren und führen – Toolbox für die Praxis*. Landsberg am Lech: mi-Fachverlag.
- Gesing, Harald (2011). Konsens und Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. In:
Hellekamps, Stephanie / Plöger, Wilfried / Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.):
Schule – Handbuch Erziehungswissenschaften 3. Paderborn: Schöningh.
- Glasl, Friedrich (1980). *Konfliktmanagement: Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen*.
Bern (Schweiz): Haupt.
- Haeffner, Johannes (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Hellinckx, Griet (2010). Ebbe und Flut. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 11-17.
- Institut für Bildungsökonomie (2011). Sozialökonomische Analysen im Bildungswesen – Gesamtjahresabschluss
der Freien Waldorfschulen in Deutschland 2011. Alter: Internes Dokument.
- Koch, Sebastian (2011). *Selbstgesteuertes Lernen und dessen Bedeutung für eine zeitgemäße Personalentwicklung*.
München/Mering: Hampp.
- Koolmann, Steffen (2010). Schule professionell managen. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 10, S. 18-19.
- Koolmann, Steffen / Nörling, Joseph E. (Hrsg.) (2015). *Zukunftsgestaltung Waldorfschule – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*.
Kreuzlingen/München: Hugendubel.
- Mertens, Gerald (2010). *Orchestermanagement*. Wiesbaden: VS.
- Neubauer, Walter (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Peters, Jürgen (2013). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. In: Randoll, Dirk (Hrsg.): „Ich bin Waldorflehrer“ – Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Probst, Gilbert / Büchel, Bettina (1994). *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Randoll, Dirk (Hrsg.) (2013). „Ich bin Waldorflehrer“ – Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schein, Edgar H. (2003). *Organisationskultur – „The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide“* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP – Edition Humanistische Psychologie.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Wagner, Arfst (2014). Gefährdete Ideale. In: *info 3 – Anthroposophie im Dialog*, Nr. 7-8, S. 30-32.
- Welge, Martin / Eulerich, Marc (2012). *Corporate-Governance-Management. Theorie und Praxis der guten Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler.