

Referierte Beiträge

SEBASTIAN KLIEBER / PETER F. E. SLOANE

Innovationen begleiten – Die Rolle der Schulleitung in schulischen Innovationsprozessen

Eine explorative Studie an vierzehn beruflichen Schulen

KURZFASSUNG: Schulische Innovationsvorhaben stellen sowohl Lehrkräfte als auch die Schulleitung vor große Herausforderungen. Die Förderung selbstregulierten Lernens ist eine solche Innovation. In vierzehn beruflichen Schulen wurden Maßnahmen zur Förderung selbst regulierten Lernens begleitet. Ein Teilprojekt in diesen Entwicklungsarenen beschäftigte sich mit der Rolle der Schulleitung. Der Beitrag rückt daher die Schulleiter/-innen dieser Schulen im Rahmen von vierzehn Einzelfallstudien in den Fokus. – Auf Basis eines theoretisch-konzeptionell hergeleiteten Rollenansatzes werden die tatsächlich eingenommenen Rollen der Schulleiter/-innen beschrieben und eingeordnet. Im Mittelpunkt steht – als Ziel des Beitrags und der Einzelfallstudien – eine erste Typisierung der befragten Schulleiter hinsichtlich ihrer Rolle in Innovationsprozessen und der Organisation Schule.

ABSTRACT: Implementing innovations at school always seems to be an extraordinary challenge for teachers as well as headmasters. One sample for such an innovative process is to foster self-regulated learning. In fourteen vocational schools innovative arrangements to implement self-regulated learning were monitored. A sub-project in this context was to examine the role of the headmasters. The focus of this article is therefore on the principals of these fourteen schools. Their role is analyzed and described in fourteen single-case studies on the basis of a theoretic-conceptual approach referring to roles. The intention of this article as well as of the single-case studies is the typification of the head teachers concerning their role in innovation processes and the schools considered as organizational institutions.

1 Problemstellung: Die Rolle von Schulleitungen in Innovationsprozessen

Die Erfahrungen mit didaktischen Innovationen wie etwa die Einführung neuer Unterrichtsformen, die Umsetzung neuer Curricula usw., die vielfach in Modellversuchen erprobt werden, zeigen immer wieder, dass solche Innovationen eingebunden sein müssen in Maßnahmen zur Schul- und Personalentwicklung (vgl. u. a. HASENBANK 2001, SLOANE 2003, HERTLE 2007). Dies wiederum verweist unmittelbar auch auf die Frage, welche Rolle der Schulleitung zukommt. Dies wird in der hier vorliegenden Untersuchung anhand der Implementation von selbst reguliertem Lernen an vierzehn Schulen exemplarisch untersucht.

Die Förderung selbst regulierten Lernens stellt die beteiligten Schulen und die in ihr tätigen Lehrkräfte und Lernenden vor eine neue Herausforderung (vgl. SLOANE 2007, S. 79 ff.). Lehrkräfte und Lernende setzen sich beiderseits mit neuen Lehr- resp. Lernformen auseinander, welche sich von dem bisher Erfahrenen zum Teil deutlich unterscheiden. Veränderungen in Form innovativer Bestrebungen, die eine Abkehr von Routinen bedingen, finden im Rahmen der Organisations- oder

Schulentwicklung nicht gleich bei jedem Organisationsbeteiligten Anklang. Sie sind oft geprägt von Ängsten, Überforderungen und Kompetenzverlusten und können infolgedessen zu Abwehrhaltungen führen (vgl. SEITZ UND CAPAUL 2007, S. 597 ff.; vgl. HAUSCHILDT UND SALOMO 2007, S. 173 ff.). So bedürfen Schulentwicklungsprozesse einer Steuerung durch eine oder mehrere Personen, um diesen Vorbehalten Einhalt zu gebieten und sie in die Richtung der Innovation zu lenken. Die Steuerung der Implementation von Innovationen, hier also die Förderung des selbst regulierten Lernens an beruflichen Schulen, ist unter den zuvor genannten Aspekten auch ein anspruchsvolles Handlungsfeld für Schulleiter¹ (Schulleitung i. e. S.) und der Lehrkräfte in der erweiterten Schulleitung (Schulleitung i. w. S.). Der Rolle des Schulleiters kommt als zentralem Verantwortungsträger der Schule eine besondere Bedeutung in schulischen Veränderungsprozessen zu (vgl. HALL UND HORD 2001, S. 154 ff.).

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welches eigene Rollenverständnis die an dem Innovationsprozess beteiligten Schulleiter jeweils für sich selbst beanspruchen.

2 Untersuchungsansatz

Die Untersuchung ist als qualitative Studie aufgebaut; auf der Basis von Interviews sollen die jeweiligen Handlungsmuster der Schulleiter rekonstruiert werden (vgl. hierzu LAMNEK 1995, S. 16 f.). Somit liegen der Untersuchung genau genommen vierzehn Einzelfälle² zugrunde. Im Rahmen dieser Einzelfallstudien fanden zwischen April und September 2007 Befragungen der Schulleiter der am Innovationsprozess teilnehmenden beruflichen Schulen statt. Die Datenerhebung wurde mittels Experteninterviews (vgl. MEUSER UND NAGEL 2005, S. 71 ff.) vorgenommen. Die Experteninterviews wurden an den jeweiligen Schulen geführt und beanspruchten eine Dauer von ca. 60 bis 120 Minuten. Die Zielstellung des leitfadengestützten Interviews war wie folgt gelagert: Es sollte die Perspektive der Schulleiter auf den Innovationsprozess erhoben werden, um ihre Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen im Rahmen dieses Prozesses zu beleuchten. Die Entwicklung eines Interviewleitfadens führte zur folgenden 5-phasigen Struktur:

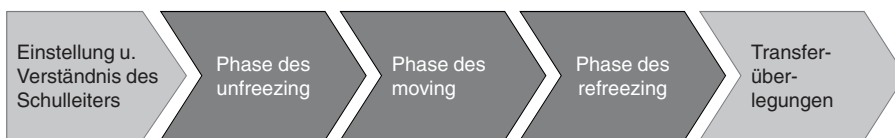


Abb. 1: Struktur des Interviewleitfadens

Konzeptionell baut der Leitfaden auf den Phasen ‚unfreezing‘, ‚moving‘ und ‚refreezing‘ des 3-Phasen-Modells von KURT LEWIN (1947) auf. Das Modell ist als klassische Verlaufsform grundlegend für etliche neuere Veränderungsmodelle in

1 Wir sprechen mit ‚Schulleiter‘ sowohl das Genus Mann als auch Frau an, ebenso wie wir es bei den Begriffen ‚Lehrkraft‘ oder ‚Lernender‘ verfolgen.

2 Vgl. LAMNEK (1995, S. 17), der darauf hinweist, dass eine Befragung von n Personen aus n Einzelfallstudien besteht, die sich der gleichen Erhebungstechnik bedienen und miteinander verbunden sind.

der Organisationsentwicklung (vgl. MÜLLER-STEWENS UND LECHNER 2005, S. 581 f.; vgl. BECKER UND LANGOSCH 1995, S. 64 f.) und wurde in dieser Untersuchung resp. Leitfadendenkonstruktion als Orientierung herangezogen, um das Verhalten des Schulleiters im Rahmen des Innovationsprozesses strukturiert aufnehmen zu können. Durch die Leitfragen erfolgten Anstöße zu Reflektionen, wie sich der Schulleiter im Zeitablauf des Innovationsprozesses verhalten, d.h. die Organisation Schule gesteuert hat. Vorgeschaltet wurde eine Phase ‚Einstellungen u. Verständnis des Schulleiters‘. Im Fokus stand hier die Verbalisierung des eigenen Rollenverständnisses durch den Schulleiter. Darüber hinaus sollte eine gemeinsame Sprache über das Innovationsvorhaben erlangt werden. Die letzte Phase ‚Transferüberlegungen‘ zielte auf eine Erkenntnis über erfolgreich entwickelte didaktisch-curriculare oder organisatorische Veränderungen. Es waren hiermit die Bestrebungen verbunden, Aussagen über die Erfolgswirksamkeit der Steuerungsaktivitäten des Schulleiters herleiten zu können.

Eine erste exemplarische Auswertung erfolgt über die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING in Form der inhaltlichen Strukturierung (vgl. u. a. MAYRING 2002, S. 115; vgl. MAYRING 2003, S. 82 ff.). Diese sieht vor, bestimmte Themen oder Inhalte aus dem Material herauszuarbeiten (vgl. BORTZ UND DÖRING 2006, S. 332). Hierfür wiederum war es nötig, einen theoretischen Referenzrahmen zu entwickeln, aus dem die Kategorien und Deskriptoren für die Beschreibung der Handlungsmuster der Schulleiter gewonnen werden konnten.

Dieser konzeptionelle Rahmen wurde, begründet aus der Problemstellung (siehe Abschnitt 1), in Anlehnung sowohl der (schulischen) Organisationstheorie als auch der Innovationstheorie gewonnen (siehe hierzu Abschnitt 3).

3 Theoretischer Bezugsrahmen – Die Schulleiterrolle im Kontext von Organisations- und Innovationstheorien

Zur Klärung der Rollen und der Verhaltensweisen der erforschten Schulleiter sollen ausgewählte Theorien, Ansätze und Konzepte reflektiert werden, um eine konzeptionelle Basis zur Bewertung der realen und empirisch erfassten Gegebenheiten zu erhalten. Dabei werden in einem ersten Schritt mögliche Ansätze zur Erklärung der Organisation Schule und deren Bedeutung für die Rolle des Schulleiters herangezogen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Kennzeichnung von Rollen in Innovationsprozessen³. Schließlich werden die Überlegungen zu Organisationstheorien und zur (Schul-)Innovationsforschung in einem integralen Ansatz zur Schulleiterrolle zusammengeführt.

3.1 Organisationstheoretische Betrachtung der Schulleiterrolle

Organisationen werden nach KIESER und EBERS als hochkomplexe soziale Gebilde verstanden. Um diese wissenschaftlich durchdringen zu können, bedarf es der Organisationstheorien. Sie bieten die Möglichkeit, Erklärungen für das Entstehen, das Bestehen und die Funktionsweise von Organisationen zu liefern. Bislang existiert keine umfassende Theorie, die die Vielzahl von Aspekten von Organisation zu

3 Eine dritte, konzeptionelle Perspektive auf die Rolle von Schulleitern in Innovationsprozessen kann aus der Führungstheorie hervorgehen. Das Hinzunehmen dieser weiteren Perspektive ginge jedoch über den Rahmen dieses Beitrags hinaus.

erklären vermag. Bestehende Theorien fokussieren häufig einzelne Organisationsaspekte wie z. B. das Verhalten von Individuen oder ganzer Organisationseinheiten und ihrer Strukturen oder aber die Beziehungen zwischen Organisationen (vgl. KIESER UND EBERS 2006, S. 20f.). Im Folgenden werden eine Reihe ausgewählter Ansätze vorgestellt, die in der wissenschaftlichen Diskussion häufig rezipiert und zur Erklärung der Organisation Schule herangezogen werden. Ihnen ist gemein, dass sie Organisation als eine Art Regelsystem verstehen, d. h. als Institution sehen, die menschliches Verhalten beeinflusst und wo sich die Regeln in ihrer Gesamtheit als Organisationsstruktur widerspiegeln (vgl. PICOT, DIETL UND FRANCK 2008, S. 24). Sie liefern Hinweise auf implizite und explizite Verhaltensweisen von Individuen: des Schulleiters und der Lehrkräfte. Es erscheint begründet neben der Schulleiterrolle auch die Darstellungen für die Rolle von Lehrkräften zu betrachten, da durch das Beziehungsgeflecht die Rolle des Schulleiters einerseits geschärft wird und andererseits gewisse Verhaltensweisen von Schulleitern eine Erklärung erhalten können. Ohne auf jeden Ansatz im Detail eingehen zu können, sollen in diesem Beitrag lediglich die Hinweise auf die Rollenerklärung des Schulleiters und der Lehrkräfte tabellarisch gegenüber gestellt werden:

Tab. 1: Der Bürokratieansatz

Bürokratieansatz (WEBER 1964)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
<p>Aus den Beschreibungen Webers einer idealtypischen Bürokratie gehen nur wenige Hinweise hervor, die direkt zur Klärung der Rolle des Schulleiters verhelfen. Die Rolle des zur Ausübung der Herrschaft Berufenen basiert auf legal „gesetzten“ Ordnungen, die zum Anweisungsrecht des Leiters ermächtigen und auf dessen Leitung vom Umfeld gehorcht wird. Indirekt aber werden durch das Bürokratiemodell die Funktionen des Leiters einer Bürokratie deutlich. Er steht an der Spitze der Organisation und stellt somit die höchste Instanz dar. Dabei verfügt er aber nicht über das Recht, die Geschäfte der unteren Instanzen an sich zu ziehen. Erst wenn Konflikte zwischen den abgegrenzten Aufgabenbereichen auftreten oder aber Kompetenzen einzelner Bereiche überschritten werden, greift die nächst höhere Instanz und zuletzt der Leiter der Organisation ein. Höheren Instanzen, zu guter Letzt also dem Schulleiter, wird unterstellt, dass sie einen größeren Bereich überblicken können und über höhere Qualifikationen verfügen als niedrigere Instanzen.</p>	<p>Die Rolle der Lehrkräfte, im Bürokratieansatz verstanden als Beamte des bürokratischen Verwaltungsstabs, wird nur wenig beleuchtet. Sie folgen dem Leiter der Institution idealtypisch aufgrund der „legal gesetzten Ordnungen“. Sie handeln im Rahmen festgelegter Aufgaben- und Kompetenzbereiche. Entscheidungen, die über die eigenen Bereiche hinausgehen, bedürfen des Hinzuziehens der nächst höheren Instanzen. Aufgrund fester Gehälter sind nur unbedeutende Anreizstrukturen zur Verhaltensbeeinflussung der Lehrkräfte möglich.</p>

(vgl. dazu u. a. WEICK 1996, 93ff.; BUSCHFELD 1994; HASENBANK 2001, S. 98ff.; BONSEN 2003; KIESER UND EBERS 2006)

Tab. 2: Die Profibürokratie

Profibürokratie (MINTZBERG 1992)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
<p>Der Administrator, hier also der Schulleiter, ist hoch qualifiziert als Lehrkraft; nicht jedoch zwingend für den Beruf des Schulleiters. In seiner Rolle werden ihm aber besondere Managementfähigkeiten ebenso wie ein überzeugendes Auftreten zugesprochen. In der Beziehung zu Anderen wird er als wichtiger Kommunikator zwischen den professionellen Mitarbeitern und zu externen Parteien charakterisiert. Die Rolle des Administrators wird mit geringem Handlungsspielraum und einem sehr eingeschränkten direkten Machtpotential beschrieben. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass dem Administrator der Einfluss fehlt, die professionellen Mitarbeiter zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren. Anstelle dessen versucht der professionelle Administrator informelle Wege zur Machtdurchsetzung zu gehen. Hinzu kommt, dass der professionelle Administrator nur so lange seine Macht behält, wie die professionellen Mitarbeiter der Auffassung sind, dass er ihre Interessen wirksam vertritt.</p>	<p>Den Lehrkräften wird durch die Brille der Profibürokratie aufgrund ihrer hohen Fachkompetenz ein großer Machtfaktor zugesprochen. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um formale Macht im Sinne hierarchischer Strukturen, sondern um informelle Macht aufgrund komplexer Tätigkeiten und wenig Möglichkeiten der Beaufsichtigung dieser durch den Schulleiter. Das Handeln der Lehrkräfte ist größtenteils von einer Autonomie geprägt. Aufgrund weitgehender demokratischer Strukturen kommt den Lehrkräften also eine große Mitentscheidungsmacht zu. Formelle Macht hingegen wächst i. d. R. den Lehrkräften zu, die sich für administrative Aufgaben einsetzen. Die Lehrkräfte werden in der Profibürokratie als „hochqualifiziert“ in ihrer originären Profession beschrieben. Dahingegen weisen sie aber kaum oder gar keine Managementfähigkeiten auf. Weiterhin wird der Annahme gefolgt, dass sie ein hohes Maß an Selbstkontrolle aufweisen und als verantwortungsbewusste und hochmotivierte Individuen gelten, die es verstehen, im Unterrichtsgeschehen eigenständig zu arbeiten.</p>

(vgl. dazu u.a. BUSCHFELD 1994; HASENBANK 2001, S. 102 ff.; HERTLE 2007, S. 142 ff.)

Tab. 3: Das lose gekoppelte System

Lose gekoppeltes System (WEICK 1996)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
<p>Über die lose gekoppelte Organisation werden bzgl. der Schulleiterrolle folgende Aspekte deutlich: Der Schulleiter als Organisationsspitze verfügt über keine Kontrollsysteme, damit einhergehend auch über keinen Einfluss auf Koordination und Kontrolle. Eine zentrale Autorität ist formal nicht vorhanden, obwohl der Schulleiter bei der flachen schulischen Hierarchie i. d. R. für eine große Zahl an Mitgliedern der Organisation allein verantwortlich ist. Es fehlt u.a. an einer mittleren Ebene in der Organisation. Der Schulleiter bewegt sich in relativer Isolation. Hinzu kommt, dass</p>	<p>In der lose gekoppelten Organisation stellt sich die Rolle der Lehrkraft zunächst als eine Untereinheit mit partieller Eigenständigkeit und einer großen Handlungsfreiheit dar. Des Weiteren zeichnen sich die Lehrkräfte in der theoretischen Annahme über eine schwach ausgeprägte Planungsrationalität aus. Die Aktivitäten der Lehrkräfte sind nur lose mit denen des Schulleiters gekoppelt. Die Rolle der Lehrkraft zeichnet sich also über einen hohen Grad der Individualisierung aus; d.h. nicht als der Teil der schulorganisatorischen Mitgliedschaft. Dies kann zu</p>

Lose gekoppeltes System (WEICK 1996)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
kein strenger funktionaler Zusammenhang zwischen formalisierten Organisationsstrukturen und dem operativen Kern besteht. Als Möglichkeit der Steuerung wird angeraten, die Eigensinnigkeit der Lehrkräfte anzunehmen und für die Organisation Schule produktiv zu nutzen.	einer Häufung informeller Gruppen führen und damit verbunden zu informellen Führern dieser Gruppen. Aufgrund weitgehend gleicher akademischer Qualifikationen der Lehrkräfte werden flache Hierarchien konstatiert. Bezüglich schulischer Zielsetzung wird den Lehrkräften über dieses Modell eine gewisse Beliebigkeit in der Ziel-Mittel-Relation zugeschrieben. Diesbezüglich kann zudem festgehalten werden, dass die Untereinheiten relativ unabhängige Reaktionen auf Umwelteinflüsse zeigen. Hier wird die Gefahr konstatiert, dass sich – quer zur Hierarchie – eine gewisse Eigendynamik entwickeln kann.

(vgl. dazu u. a. WESEMANN 1990, BIEWER 1994; HASENBANK 2001, S. 107 ff.; HERTLE 2007, S. 140 ff.)

Tab. 4: Die organisierte Anarchie

Organisierte Anarchie (COHEN/ MARCH/ OLSEN 1990; erstmals erschienen 1972)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
In der organisierten Anarchie befindet sich der Schulleiter in einer Organisation, in der viele Mitarbeiter bei vielen und komplexen Problemen mitzureden haben. Er wird in der Weise dargestellt, dass er als Entscheidungsträger in Entscheidungsprozessen häufig mit anderen Dingen beschäftigt ist. Die Involviertheit des Schulleiters in Entscheidungsprozessen wechselt häufig und ist abhängig vom Umfang der Zeit und des Bemühens. Trotz der organisierten Anarchie sind Entscheidungsprozesse in Teilen durch formalbürokratische Vorgaben geprägt, die u. a. auch das Verhalten des Schulleiters determinieren, z. B. Vorgaben durch Lehrpläne. Die organisierte Anarchie operiert – und dies lässt Rückschlüsse auf das Verhalten des Schulleiters zu – auf Basis einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen im Sinne von Zielvereinbarungen. Die Zielvereinbarungen können eher als lose Sammlung von Präferenzen verstanden werden und deuten damit auf eine nur wenig ausgeprägte Strategieorientierung des Schulleiters hin. So gibt es auch kein strukturiertes Vorgehen in der Problementdeckung, Identifikation von Lösungswegen und der begründeten Entscheidungsfindung konstatiert werden. Desgleichen ist festzuhalten, dass auch die Lehrkräfte auf Basis einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen handeln.	Die Theorie der organisierten Anarchie lässt nur wenige Rückschlüsse auf die Rolle der Lehrkraft zu. Im Vordergrund steht bei ihr der Prozess der Entscheidungsfindung. Für die Lehrkräfte kann festgehalten werden, dass ihre Involviertheit in Entscheidungsprozesse nach Umfang und Zeit des Bemühens wechselt. Lehrkräfte haben ein umfassendes Mitspracherecht bei vielen komplexen Problemen. Das Lehrkräfteverhalten unterscheidet sich nicht wesentlich von dem des Schulleiters – so die Annahme. Dementsprechend kann auch für die Lehrkräfte ein fehlendes strukturiertes Vorgehen in der Problementdeckung, Identifikation von Lösungswegen und der begründeten Entscheidungsfindung konstatiert werden. Desgleichen ist festzuhalten, dass auch die Lehrkräfte auf Basis einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen handeln.

Organisierte Anarchie (COHEN/ MARCH/ OLSEN 1990; erstmals erschienen 1972)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
<p>riertes Vorgehen im Entdecken von Problemen, der Identifikation von Lösungswegen sowie der begründeten Entscheidung. Auch dringliche Probleme werden mit einem großen Beharrungsvermögen bearbeitet.</p>	

(vgl. dazu u.a. DUBS 1994; HASENBANK 2001, S. 105 ff.; BONSEN 2003)

Tab. 5: Die Front-line Organisation

Front-line Organisation (SMITH 1965)	
Rolle des Schulleiters	Rolle der Lehrkraft
<p>Der Ansatz der Front-line Organisation deutet darauf hin, dass aus Schulleiter-sicht Hindernisse existieren, die Front-line units, d.h. Lehrkräfte, zu kontrollieren; u. a. weil sie nicht von Delegationen abhängig sind. Dies wird insbesondere im Konstrukt der pädagogischen Freiheit deutlich. Eine weitere Problematik in der Leitung einer Front-line-Organisation ergibt sich im Rahmen wenig ausgeprägter Kommunikations- und Kontrollstrukturen. Dies wirkt sich insbesondere auf die Planung von Maßnahmen und Programmen aus, also Tätigkeiten, die sich von Lehrprozessen abheben. Die Kontrollmöglichkeit, die aus der Front-line-Organisation erwächst, wird in erster Linie auf die professionelle Ausbildung und Sozialisation der Lehrkräfte zurückgeführt. Als wesentliche Koordinationsmechanismen stehen dem Schulleiter die Spezifizierung von Verhaltenserwartungen, die professionelle Information und Kommunikation sowie die Institutionalisierung zur Verfügung. Letzterem steht aber die Struktur von Schule entgegen, die sich durch Einstufigkeit auszeichnet, d.h. es gibt relativ wenige Möglichkeiten zur Formalisierung von Einfluss und Entscheidungen. Insgesamt fehlen dem Schulleiter Initiativ- und Anweisungsmöglichkeiten. Darüber hinaus werden in der Front-line-Organisation Schule Arbeitsgruppen von Lehrkräften vermisst, denen der Schulleiter Verantwortung delegieren kann. Die Rolle des Schulleiters könnte dann eine beratende sein. Zumeist geht die Verantwortungsdelegation nicht über Lehr- und Verwaltungsfunktionen hinaus.</p>	<p>Wesentliches und zugleich bezeichnendes Element der Front-line-Organisation sind die Front-line units, d.h. die Lehrkräfte. Lt. Annahme gehen von ihnen organisatorische Initiativen aus. Sie werden als Träger der primären Aktivitäten gesehen und erledigen ihre Aufgaben unabhängig von anderen Front-line units. Unabhängigkeit herrscht auch gegenüber Aufgabenanordnungen und Delegation vor. Die Lehrkräfte bestimmen weitestgehend eigenständig ihre Aufgaben, den Zweck der Aufgabe und die dafür eingesetzten Mittel. Sie können als relativ autonome operative Einheiten (pädagogische Freiheit) betrachtet werden und zeichnen sich durch den professionellen Charakter ihrer Arbeit aus. Die Verrichtung der Arbeit der Front-line units geschieht sowohl räumlich als auch zeitlich unabhängig von anderen operativen Subsystemen, was zu Kommunikations- und Kooperationsbarrieren führt, so dass sogar von einer organisatorisch vorstrukturierten Isolation gesprochen wird. Die große Unabhängigkeit der Front-line units kann in der Organisation dann zum Problem werden, wenn es zu einer Auseinanderentwicklung auf Ebene der Einstellungen und Normen kommt.</p>

(vgl. dazu insbesondere BULLA 1982, S. 35 ff.)

3.2 Die Schulleiterrolle im Kontext von schulischer Innovationsforschung

Im folgenden Kapitel soll eine Annäherung an die Rolle des Schulleiters aus der Entwicklungsperspektive vorgenommen werden. Entwicklungsperspektive meint hier die Phase, in der sich Schulen in einem bewusst herbei- und durchgeführten Veränderungsprozess befinden. Da in diesem Beitrag die Rolle des Schulleiters im Fokus steht, werden zwei Ansätze herangezogen, die insbesondere die Rollen in Innovationsprozessen⁴ zu erklären versuchen: (1) das Concerns-Based Adoption Model (CBAM) und (2) das Promotorenmodell von WITTE (1973) resp. HAUSCHILDT (vgl. HAUSCHILDT UND SALOMO 2007).

Das in den USA von HALL UND HORD (2001) entwickelte ‚Concerns-Based Adoption Model‘ (CBAM) geht aus umfassenden empirischen Untersuchungen zur Auswirkung des Führungsstils von Schulleitern auf den Führungserfolg hervor. In diesem Modell wird angenommen, dass dem Schulleiter als First Change Facilitator⁵ eine Schlüsselrolle im Innovationsprozess zukommt (vgl. CAPAUL 2002, S. 64). HALL UND HORD (vgl. 2001, S. 130ff.) stellen drei unterschiedliche Verhaltensstile – sie können verstanden werden als kumulierter Wert aller Verhaltensweisen – von Schulleitungspersonen bei Innovationen fest; durch sie werden Rückschlüsse auf das Rollenverhalten möglich: (1) Initiator, (2) Manager und (3) Responder. HALL UND HORD stellen die drei Verhaltensstile als ein Kontinuum von Change Facilitator Styles dar (vgl. 2001, S. 134); die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Verhaltensbündeln verfließen demnach.

In der Innovationsforschung hat EBERHARD WITTE (1973) durch das häufig rezipierte Promotorenmodell ein weiteres bedeutendes Rollenkonzept in der *Organisation von Innovationsentscheidungen* geliefert. Als *Promotoren* definiert er zunächst allgemein die Personen, die selbst nachhaltige Energie zur Prozessförderung einbringen und sich mit dem Prozess Erfolg identifizieren. Er unterscheidet in diesem Promotorenmodell zwei Arten von Promotoren: den (1) *Machtpromotor* und den (2) *Fachpromotor*. Seiner Ansicht nach werden sie in Innovationsprozessen notwendig, da zum einen die Barriere der Macht und die Barriere des Fachwissens zu überwinden seien (vgl. 1973, S. 16f.). Die beiden Arten von Promotoren könnten auch in Personalunion auftreten. Als Promotoren-Gespann bezeichnet WITTE die enge gemeinsame Zugkraft von Fach- und Machtpromotor. Dabei existiert keine Vorrangigkeit; das Gespann ist geprägt durch das „Aufeinander-Angewiesen-Sein“ (vgl. WITTE 1973, S. 21). JÜRGEN HAUSCHILDT baute auf dem Promotorenmodell von WITTE auf und entwickelte es weiter. Er erkannte eine dritte Promotorenrolle⁶: die des (3) *Prozesspromotors* (vgl. 2007, S. 230)⁷.

4 Beide Ansätze können im Rahmen dieses Beitrags nicht in ihrer Detailliertheit ausgeführt werden. Ebenso wie in der Betrachtung organisationstheoretischer Ansätze erfolgt hier bzgl. der Rollen ein Herausstellen der Kernannahmen.

5 Neben dem First Change Facilitator identifizieren HALL UND HORD auch den Second, Third und External Change Facilitator (vgl. 2001, S. 148ff.).

6 Ebenfalls erkennt HAUSCHILDT die Rolle des *Beziehungspromotors*. Anders als der Prozesspromotor kooperiert und kommuniziert der Beziehungspromotor nicht intra- sondern inter-organisational. Er soll spezielle Barrieren in der Kooperation mit externen, autonomen Partnern überwinden (vgl. 2007, S. 232). Im Zuge dieses Beitrags wird die Rolle des Beziehungspromotors als weniger bedeutsam eingeschätzt und nicht weiter verfolgt.

7 EVA M. HERTLE (2007) zog in ihrer Forschungsarbeit „Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung“ sowohl das Promotoren- als auch CBA-Modell heran und erkannte Gemeinsamkeiten

Tab. 6: Hinweise zur Schulleiterrolle aus der (Schul-)Innovationsforschung

Modell	Hinweise auf Rollen des Schulleiters
<p>CBA-Modell (HALL/ HORD 2001; S. 132)</p> <p>(vgl. u. a. CAPAUL 2002, 64 ff.)</p>	<p>Initiator Der Initiator zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass Innovationen zielorientiert angestrebt werden. Er verfolgt klare, eindeutige und auf lange Sicht angelegte Visionen und Ziele und hat hohe Erwartungen an Lehrkräfte, Schüler und sich selbst. Er sieht klar, wie die Innovation, die realisiert werden soll, in die Vision hineinpasst. Seine Entscheidungen trifft er in Abhängigkeit seiner Zielsetzungen mit der Prämisse, immer das zu tun, was gut für die Schule resp. die Lernenden ist. Der Initiator wird als hartnäckig, aber nicht als hart beschrieben. Von den Mitarbeitern fordert der Initiator einen Beitrag in Form von Inputs ein.</p> <p>Manager Als Manager werden die Personen bezeichnet, die Innovationen möglichst schnell abwickeln wollen. Der Manager verkörpert eine breite Auswahl von Verhaltensweisen. Sie weisen einerseits sowohl empfängliches Verhalten gegenüber besonderen Situationen und Personen auf, andererseits aber initiieren sie auch selbst Aktionen, um die Veränderungs Bemühungen zu unterstützen. Gleichwohl bewegt er sich in den Bestrebungen nach Veränderungen auf einem auferlegten Grundlagenniveau und geht nicht darüber hinaus. Manager arbeiten unaufdringlich und unterstützen, indem sie den Lehrkräften den eigenen Nutzen bzw. die damit einhergehenden Erleichterungen für die Lehrkräfte klar machen. Er informiert die Lehrkräfte regelmäßig und nimmt die Bedürfnisse der Lehrkräfte wahr. Der Manager schützt seine Lehrkräfte vor extremen Anforderungen.</p> <p>Responder Der Responder will Innovationen reaktiv entstehen lassen. Er überträgt beteiligten Lehrkräften die Chance auf Führung. Im Glauben des Responders ist seine Rolle die Wichtigste – das Aufrechterhalten eines reibungslosen Schulbetriebs. Der Fokus liegt dabei auf den Verwaltungsaufgaben. Die Lehrkräfte betrachtet der Responder als sehr professionell und mit etwas Anleitung in der Lage, aus ihrer Erzieherrolle herauszutreten. Bevor er selbst Entscheidungen trifft, gibt er vielen Personen die Chance einen Beitrag abzugeben wie z. B. ihre Gefühle zu äußern, oder aber es wird anderen erlaubt, die Entscheidung zu treffen. Der Responder trifft Entscheidungen eher kurzfristig auf der Grundlage aktueller Umwelteinflüsse. Er hat einen eher eingeschränkten Blick darauf, wie die Schule und die Lehrkräfte sich in Zukunft verändern sollten.</p>
<p>Promotorenmodell (WITTE 1973, S. 17 ff.)</p>	<p>Machtpromotor Als Machtpromotor bezeichnet WITTE diejenige Person, „die einen Innovationsprozeß durch hierarchisches Potential aktiv und intensiv fördert“. Der Schulleiter als Machtpromotor treibt die Dinge voran, sorgt für die Bewilligung von Etatpositionen und für weitere Untersuchungen und Ausbildungsschritte. Er „stellt die am Innovationsprozeß beteiligten Personen von Routineaufgaben frei und schirmt sie von Opponenten ab“.</p>

dahingehend, dass in beiden Modellen die Aufgabe von Promotoren resp. Change Facilitator darin bestehe, ihren je spezifischen Beitrag zum Umsetzungserfolg zu leisten (vgl. 2007, S. 169).

Modell	Hinweise auf Rollen des Schulleiters
(vgl. HAU-SCHILDT 2007, S. 230)	<p>Fachpromotor Der Schulleiter als Fachpromotor zeichnet sich als diejenige Person aus, „die einen Innovationsprozeß durch objektspezifisches Fachwissen aktiv und intensiv fördert“. Der Fachpromotor zeigt sich ständig bemüht, die Arbeit im Detail zu leisten und den Machtpromotor auf die durchzusetzenden Lösungen hinzuweisen.</p>
	<p>Prozesspromotor Der Schulleiter als Prozesspromotor stellt durch seine Organisationskenntnis ein verknüpfendes Element innerhalb der Organisation und den beiden anderen Promotorenrollen dar. Dies setzt meist eine längere Organisationszugehörigkeit und die Fähigkeit, soziale Netzwerke aufbauen zu können, voraus. Der Prozesspromotor „weiß, wer von Innovationen betroffen sein könnte.“ „verhindert Insellösungen.“ „stellt die Verbindung zwischen dem Fachpromotor und dem Machtpromotor her.“</p>

3.3 Zusammenführung

Die nachstehende Zusammenführung ist wie folgt zu verstehen: Zum Einen sind die Erkenntnisse zur Schulleiterrolle aus der Organisationstheorie heranzuziehen. In erster Linie geht der Blick hier auf einen statischen Zustand, gekennzeichnet durch die Rolle des Schulleiters selbst, die Rolle von Lehrkräften und dem Verhältnis der beiden intra-organisationalen Gruppen zueinander. Im Fokus steht die strukturelle Einbindung des Schulleiters. Zum Zweiten sind die Hinweise aus der (Schul-)Innovationsforschung heranzuziehen. Hier gilt der Blick einer Entwicklungs- resp. Prozessperspektive und der stärker prozessorientierten Einbindung des Schulleiters in den Innovationsprozess.

Der systematische Aufbau eines integralen Rollenansatzes basiert hier auf einem kategorialen Gefüge (s. Abb. 2). Die aufgestellten Kategorien einer Schulleiterrolle⁸ sind induktiv⁹ aus der Literatur zur Organisationstheorie entwickelt. Sie sollen zugleich auch leitend für die Hinweise aus der (Schul-)Innovationsforschung sein.

Operationalisiert werden die Kategorien durch Deskriptoren, die ebenfalls induktiv generiert wurden. Sie können sich in ihrem Bedeutungsgehalt durchaus widersprechen, da durch sie nicht *eine* Rolle eines Schulleiters beschrieben wird, sondern ein Set an möglichen Erscheinungsformen. Exemplarisch sollen die organisationstheoretischen Deskriptoren der Schulleiterrolle am *Bürokratieansatz* und

8 Eine Zusammenführung der Hinweise aus den organisationstheoretischen Betrachtungen der Organisation Schule in einer Rolle des Schulleiters ist insofern mit Vorsicht anzusehen, als dass die einzelnen Aussagenkomplexe immer ein bestimmtes Grundverständnis von Organisation zugrunde legen; gleiches gilt für die Betrachtung unterschiedlicher Modelle in der Innovationsforschung. Insofern gelten die Aussagen auch nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Theorie, des Konzepts resp. des Ansatzes. Hier soll aber eine Schärfung der Schulleiterrolle erfolgen und folglich aus möglichst vielen Perspektiven ein theoretisch-konzeptionelles Bild konstruiert werden.

9 Eine genaue Beschreibung der induktiv ermittelten Merkmale, d.h. ihrer Bedeutung und Abgrenzung zueinander, wird im Rahmen dieses Beitrags vernachlässigt.



Abb. 2: Kategoriales Gefüge im integralen Ansatz der Schulleiterrolle

aus der Innovationsforschung an den Modellen von WITTE resp. HAUSCHILDT sowie HALL UND HORD aufgezeigt werden.

Tab. 7: Organisationstheoretische Kategorien- und Deskriptoren der Schulleiterrolle am Beispiel des Bürokratieansatzes

Organisationstheoretische Deskriptoren der			
Schulleiterrolle		Lehrkräfterolle	
Merkmal <i>Beziehungen und Personelles Umfeld</i>			
Bürokratieansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter, wahrgenommen als zur Herrschaft Berufener 		
Merkmal <i>Einfluss und Verantwortung</i>			
Bürokratieansatz	<ul style="list-style-type: none"> • formal besteht Anweisungsrecht; aber Lehrkräfte sind nicht von Delegationen abhängig • formal höchste Instanz einer Organisation • hat einen klar abgegrenzten Funktionsbereich nach „unten“ hin 	Bürokratieansatz	<ul style="list-style-type: none"> • handeln im Rahmen festgelegter Aufgaben- und Kompetenzbereiche • Entscheidungen, die über die eigenen Bereiche hinausgehen, bedürfen des Hinzuziehens der nächsthöheren Instanz.

Organisationstheoretische Deskriptoren der	
Schulleiterrolle	Lehrkräfterolle
Merkmal <i>Qualifikation und Kompetenzen</i>	
Bürokratieansatz	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über höhere Qualifikationen als Lehrkräfte • sind in der Lage größere Bereiche zu überblicken
Merkmal <i>Verhaltensweisen</i>	
	Bürokratieansatz <ul style="list-style-type: none"> • folgen dem Leiter der Institution idealtypisch aufgrund der legal gesetzten Ordnungen • aufgrund fester Gehälter sind nur unbedeutende Anreizstrukturen zur Verhaltensbeeinflussung möglich

Tab. 8: Entwicklungsbezogene Kategorien und Deskriptoren der Schulleiterrolle

Deskriptoren von Schulleitern aus der Innovationsforschung	
Merkmal <i>Beziehungen und Personelles Umfeld</i>	
Promotorenmodell	Macht-promotor <ul style="list-style-type: none"> • arbeitet im Promotoren-Gespann
	Fach-promotor <ul style="list-style-type: none"> • arbeitet im Promotoren-Gespann
	Prozess-promotor <ul style="list-style-type: none"> • baut soziale Netzwerke auf • stellt verknüpfendes Element zwischen Macht- und Fachpromotor dar
CBA-Modell	Initiator <ul style="list-style-type: none"> • fordert von den Mitarbeitern Beiträge in Form von Inputs ein • ist hartnäckig, aber nicht hart • hat hohe Erwartungen an Lehrkräfte, Schüler und sich selbst
	Manager <ul style="list-style-type: none"> • nimmt die Bedürfnisse der Lehrkräfte wahr
	Responder
Merkmal <i>Einfluss und Verantwortung</i>	
Promotorenmodell	Macht-promotor <ul style="list-style-type: none"> • stellt die am Innovationsprozess Beteiligten von Routineaufgaben frei • schirmt vor Opponenten ab • fördert den Innovationsprozess durch hierarchisches Potential aktiv und intensiv • treibt die Dinge voran

Deskriptoren von Schulleitern aus der Innovationsforschung		
Promoto- renmodell	Fach- promotor	
	Prozess- promotor	
CBA- Modell	Initiator	<ul style="list-style-type: none"> • trifft Entscheidungen in Abhängigkeit seiner klaren Zielsetzungen und Visionen • ist hartnäckig, aber nicht hart
	Manager	
	Respon- der	<ul style="list-style-type: none"> • überträgt gerne Verantwortung an Lehrkräfte • sieht die Verwaltungsaufgabe als wichtigste Aufgabe für das Laufen des Schulbetriebs • trifft Entscheidungen eher kurzfristig • lässt Innovationen reaktiv entstehen
Merkmal <i>Qualifikation und Kompetenzen</i>		
Promoto- renmodell	Macht- promotor	
	Fach- promotor	<ul style="list-style-type: none"> • spricht die Sprache der innovativen Technik und • ist in der Lage, sie in die Organisationssprache zu übersetzen • hat – den Innovationsprozess betreffend – objektspezifisches Fachwissen
	Prozess- promotor	<ul style="list-style-type: none"> • ist fähig, Netzwerke aufzubauen • weiß, wer von Innovationen betroffen sein könnte • hat Organisationskenntnis
CBA- Modell	Initiator	<ul style="list-style-type: none"> • strebt zielorientiert Innovationen an • sieht klar, wie Innovationen realisiert werden
	Manager	
	Respon- der	<ul style="list-style-type: none"> • hat einen eher eingeschränkten Blick darauf, wie sich die Schule und Lehrkräfte verändern sollten
Merkmal <i>Verhaltensweisen</i>		
Promoto- renmodell	Macht- promotor	<ul style="list-style-type: none"> • stellt die am Innovationsprozess Beteiligten von Routineaufgaben frei • schirmt vor Opponenten ab • bringt nachhaltig Energie zur Prozessförderung ein und identifiziert sich mit dem Prozesserfolg • treibt die Dinge voran
	Fach- promotor	<ul style="list-style-type: none"> • bringt nachhaltig Energie zur Prozessförderung ein und identifiziert sich mit dem Prozesserfolg
	Prozess- promotor	<ul style="list-style-type: none"> • bringt nachhaltig Energie zur Prozessförderung ein und identifiziert sich mit dem Prozesserfolg

Deskriptoren von Schulleitern aus der Innovationsforschung	
CBA- Modell	Initiator • möchte Innovationen möglichst schnell umsetzen
	Manager <ul style="list-style-type: none"> • arbeitet unaufdringlich • macht Lehrkräften die Erleichterungen durch die Innovation klar • informiert regelmäßig die Lehrkräfte • zeigt Empfänglichkeit gegenüber besonderen Situationen und Personen auf • initiiert selbst Aktionen zur Unterstützung der Veränderung • geht nicht über Veränderungen auf einem Basisniveau hinaus
	Respon- der

Die zuvor aufgezeigte theoretisch-konzeptionelle Annäherung an die Rolle des Schulleiters innerhalb der Organisation Schule und im Besonderen von Innovationsprozessen wird im Folgenden in Beziehung gesetzt zu den empirischen Befunden aus der Untersuchung. Es erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung des Untersuchungsdesigns, bevor auf die Befunde eingegangen wird.

4 Empirische Befunde

Auf Basis der empirischen Daten und den theoretisch-konzeptionellen Hinweisen wird im Weiteren der Versuch einer Einordnung dahingehend vorgenommen, die bewusst oder unbewusst eingenommenen Rollen der Schulleiter im Innovationsprozess aufzuzeigen. In der Darstellung der empirischen Befunde wird erneut die analytische Trennung in (1) Rolle des Schulleiters im Innovationsprozess und (2) Rolle des Schulleiters in der Organisation resp. das Organisationsverständnis des Schulleiters aufgenommen.

4.1 Identifizierte Rollen im Innovationsprozess

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass sich alle untersuchten Schulleiter offen für Veränderungen gezeigt haben. Festzuhalten ist auch, dass eine klare Zuweisung von Rollen auf die vierzehn Schulleiter aufgrund dieser bisherigen Voranalyse nur eingeschränkt möglich ist. Gleichwohl lassen sich aber in der Gegenüberstellung von theoretisch-konzeptionellen Hinweisen und den empirischen Daten Richtungen erkennen, die auf bestimmte Rollenmuster hindeuten.

Die Abbildung 3 zeigt die Zuschreibung von Rollen auf die untersuchten Schulleiter auf Basis des integralen Rollenansatzes. Im Spannungsfeld des CBA- und Promotorenmodell wird deutlich, dass die untersuchten Schulleiter nur zu einem sehr geringen Anteil die Rolle des Fachpromotors wahrnehmen, d.h. sich objektspezifisches Fachwissen – hier zu Förderung des selbstregulierten Lernens – aneignen resp.

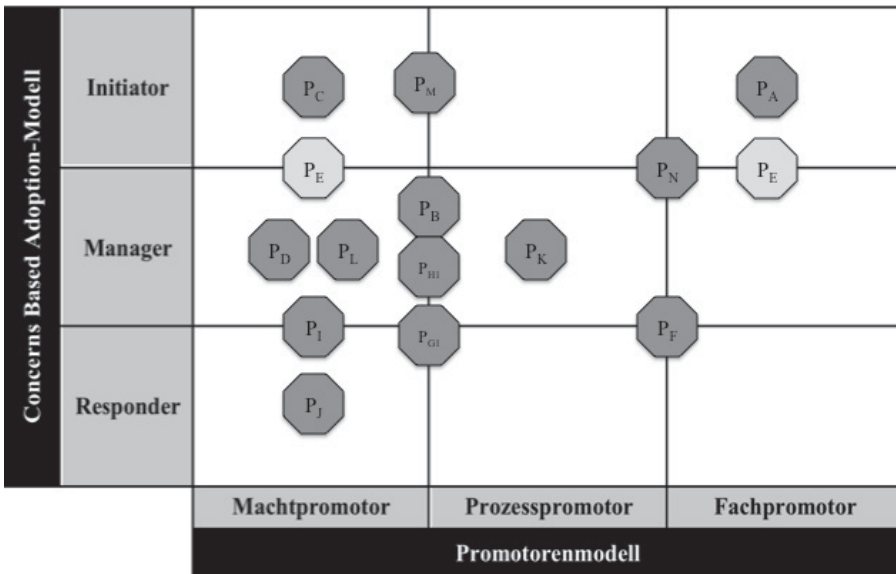


Abb. 3: Rollen der Schulleiter im Innovationsprozess

ihr Wissen aktiv und intensiv in den Innovationsprozess einbringen. Überwiegend kristallisieren sich Hinweise heraus, die es erlauben, den befragten Schulleitern die Rollen des Macht- und zum Teil auch des Prozesspromotors zuzuschreiben. Die Rolle des Machtpromotors geht bei den Schulleitern häufig mit der Rolle des Managers einher. Die Schulleiter, die diesem Feld zugeordnet werden können, weisen eine gewisse Distanz zur Innovation selbst auf und sehen ihre Hauptrolle in der Schaffung innovationsförderlicher Rahmenbedingungen. Vorwiegend gestalten sie inhaltlich nicht mit, sondern delegieren diese Aufgaben an einzelne oder eine Gruppe von Lehrkräften. Nur wenig verwunderlich ist, dass nur ein Schulleiter eindeutig als Responder beschrieben werden kann, da an den fokussierten Schulen durch die Förderung des selbst regulierten Lernens ein Innovationsprozess vonstatten geht und insofern eine grundlegende Bereitschaft – insbesondere der Schulleitung – gegeben sein muss. Auffällig ist hingegen, dass nach der vorliegenden Systematik der Datenanalyse nur drei der vierzehn Schulleiter eindeutig als Initiator benannt werden können. Sie sind sich der Rolle des Innovators, Schulentwicklers oder Visionärs einerseits bewusst und konnten sie explizieren. Die *Verhaltensweisen*, aber auch die *Qualifikationen und Kompetenzen* deuten bei diesen Schulleitern auf die Rolle des Initiators hin. Sie zeichnen sich durch umfassende Erfahrungen in der Modellversuchsarbeit aus, die die Verhaltensweisen der drei Initiatoren beeinflussen.

Wie aus der Abb. 3 ersichtlich, bewegen sich einige Schulleiter – sowohl nach dem CBA-Modell als auch nach dem Promotorenmodell zwischen zwei Rollen¹⁰. Im

¹⁰ Der Schulleiter P_E ist aufgrund seiner Übereinstimmungen mit Deskriptoren des Macht- als auch Fachpromotors und daraus folgenden grafischen Darstellungsschwierigkeiten sowohl in der Spalte angeordnet und zur Erkennung heller dargestellt.

CBA-Modell sprechen HALL UND HORD von einem Kontinuum von Change Facilitator Styles (vgl. 2001, S. 134); WITTE geht davon aus, dass die Rollen des Macht- und Fachpromotors auch in Personalunion auftreten können (vgl. 1973, S. 19f.). Insofern ist die Uneindeutigkeit der Rollenzuweisung theoretisch erklärbar und empirisch nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass die Schulleiter Deskriptoren sowohl von der einen als auch von der anderen Rollenbeschreibung erfüllen. Für den Erfolg des Innovationsprozesses empfiehlt WITTE jedoch die Trennung der Promotorenrollen und weist auf „prozeßanregende Spannungen zwischen zwei organisatorisch verknüpften Energieträgern“ hin (1973, S. 20).

4.2 Organisationsverständnis der Schulleiter

Die zuvor zugewiesenen Rollen bezogen sich auf den Schulleiter im Innovationsprozess. Im Rahmen der organisationstheoretischen Betrachtungen wurden anfänglich verschiedene Ansätze und Modelle herangezogen, um – auch mit Hilfe der Lehrkräftenrollen – die Rolle des Schulleiters innerhalb der Organisation Schule herauszuschälen resp. zu schärfen. Es geht um die strukturelle Einbindung des Schulleiters in die Organisationsstruktur. Sie lässt sich durch die Auffassung des Schulleiters über die Organisation Schule darlegen.

Unter Zuhilfenahme des integralen Rollenansatzes, seiner Kategorien und Deskriptoren wurde es möglich ein jeweiliges Organisationsverständnis der Schulleiter herauszuarbeiten. Abbildung 4 zeigt die Verteilung der impliziten¹¹ Auffassungen der Schulleiter über ihre Schule. Eine Häufung lässt sich im Ansatz von Schule als Profibürokratie erkennen.

Wichtigstes Element, welches bei den Schulleitern auf die Profibürokratie hindeutet ist, dass die Schulleiter großen Wert auf Delegation legen, d. h. die Lehrkräfte werden mit in Entscheidungsprozesse einbezogen. Die formale Machtrolle, z. B. als Administrator oder zur Herrschaft Berufenen, die dem Schulleiter aus den Organisationstheorien zukommt, wird auf Basis der analysierten Daten in der Praxis kaum gelebt resp. hat kaum eine Bedeutung. Die befragten Schulleiter legen großen Wert auf Delegation von Verantwortung. Dies zeigt sich u. a. darin, dass an den betrachteten Schulen diverse Gremien existieren, die beratend und z. T. autonom entscheidend dem Schulleiter zur Seite stehen.

Schulleiter mit einem Organisationsverständnis, welches eindeutig¹² dem Bürokratieansatz entspricht, konnten nicht identifiziert werden. Einzelne Aussagen aber weisen auf ein herrschaftliches Verhältnis und eine dementsprechende Rolleneinnahme des Schulleiters hin; etwa wenn sich Schulleiter P_M gern als „wohlwollender Patriarch“ (vgl. P_M , Z. 89–132) beschreibt. Die bei P_M vorliegende Zwiespältigkeit der Auffassung über die Organisation Schule rührt daher, dass P_M den Lehrkräften große Freiheiten zugesteht.

11 Implizit deshalb, weil dies nicht direkt im Interview mit den Schulleitern erfragt wurde, sondern aus den Aussagekomplexen der Interviewtranskripte abgeleitet wurde.

12 Die hellgrau schattierten Felder zeugen von einer nicht möglichen eindeutigen Zuordnung der Auffassungen von Schulleitern zu einem organisationstheoretischen Ansatz.

Schulleiter	P _A		■			
	P _B					■
	P _C		■			
	P _D				■	
	P _E		■			
	P _F		■			
	P _{G1} ¹³		■			
	P _{H1}				■	■
	P _I	■	■			
	P _J		■			
	P _K		■			
	P _L	■	■			
	P _M	■				■
	P _N		■			■
			Bürokratie- ansatz	Profibüro- kratie	Lose gekoppeltes System	Organisierte Hierarchie
Organisationsverständnis						

Abb. 4: Das Organisationsverständnis der Schulleiter

5 Erste Einschätzung der Befunde

Hinsichtlich des Innovationsprozesses wird erkennbar, dass Schulleiter, die sich mit ihrer Schule wissentlich einem Innovationsprozess stellen, auch – bewusst oder unbewusst – eine Rolle innerhalb des Innovationsprozesses einnehmen. Diese können – wie in Abb. 3 aufgezeigt – denkbar unterschiedlich sein. Die bisherige Analyse bietet keine objektivierbaren Aussagen darüber, welche Rolle eines Schulleiters wirkungsvoller für den Innovationsprozess war, so dass hierzu keine Aussagen getroffen werden können. CAPAUL konstatiert hierzu, dass ein Schulleiter mit Initiator-Profil die Stärken eines Teams am besten zum Tragen bringt (vgl. CAPAUL 2002, S. 68; s.a. HALL UND HORD 2001, S. 162). Ein Ansatzpunkt, diese Einschätzung von CAPAUL resp. HALL UND HORD günstig für die Schule zu nutzen, ist die Bewusstwerdung des

13 Die Beschreibungen der eigenen Verhaltensweisen von P_{G1}, den Lehrkräften und der Beziehung zueinander weisen Merkmale der Profibürokratie auf. P_{G1} weist aber explizit darauf hin, seine Schule als eine ‚lernende Organisation‘ zu verstehen.

Schulleiters über die eigene Rolle in Innovationsprozessen und daraus abzuleitender Überlegungen, welche Schritte vollzogen werden könnten, um der Rolle des Initiators gerecht zu werden. So deutet die Aussage CAPAULS auf Entwicklungspotentiale in der Hinsicht hin, dass sich eine Schule allmählich von einer „Responder- zur Manager- und Initiator-Schule“ entwickeln könne (vgl. 2002, S. 68).

Das Verhältnis von Organisationsverständnis und Rolle im Innovationsprozess ist weitestgehend unabhängig voneinander zu sehen. Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass bspw. die Initiatorrolle einhergeht mit einem bestimmten Organisationsverständnis des Schulleiters über die Organisation Schule. Eine grundlegende Erkenntnis kann sein, dass Schulen, die sich das Innovieren auf die Fahne geschrieben haben, von einem Schulleiter geführt werden, der die Auffassung von Schule als Profibürokratie vertritt, d.h. also großen Wert auf Delegation legt, und dass den Lehrkräften aufgrund ihrer hohen Fachkompetenz ein großer, informeller Machtfaktor zugesprochen wird.

Diese ersten Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung stellen einen Zwischenschritt für die Typisierung der befragten Schulleiter dar. Mit der Bildung von Typologien können nach KLUGE (vgl. 1999, S. 43 ff.) zwei Grobziele erreicht werden: Erstens geht es um die Strukturierung eines Untersuchungsbereiches und zweitens um die darüber hinaus gehende heuristische und theoriebildende Funktion. Letztere können auf innere Sinnzusammenhänge der Typen hinweisen und damit zur Hypothesengenerierung beitragen. Ein Anspruch, dem mit Hilfe der vollständigen Untersuchung und entsprechenden empirischen Begründungen Rechnung getragen werden soll.

Literaturverzeichnis

- BECKER, H. UND LANGOSCH, I. (1995): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart.
- BIEWER, W. (1994): Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen. Neuwied.
- BONSEN, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster.
- BORTZ, J. UND DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.
- BULLA, H. G. (1982): Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule. Analysen, Konzepte und ein Rahmenmodell zur Strategie des Survey Feedback. Frankfurt a.M.
- BUSCHFELD, D. (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln.
- CAPAU, R. (2002): Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 98. Jahrgang, S. 56–70.
- COHEN, M. D., MARCH, J. G. UND OLSEN, J. P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: MARCH, J. G. (Hrsg.): Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden. S. 329–372.
- DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich.
- HALL, G. E. UND HORD, S. M. (2001): Implementing change: patterns, principles, and potholes. Boston.
- HASENBANK, T. (2001): Führung und Leitung einer Schule (FLeiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

- HAUSCHILDT, J. UND SALOMO, S. (2007): Innovationsmanagement. München.
- HERTLE, E. M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Paderborn.
- KIESER, A. UND EBERS, M. (2006): Organisationstheorien. Stuttgart 2006.
- KLUGE, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 und 2., 3. Aufl. München.
- LEWIN, K. (1947): Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations* 1/1947. S. 5–41.
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim.
- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim.
- MEUSER, M. UND NAGEL, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, A., LITTIG, B. UND MENZ, W. (HRSG.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden, S. 71–94.
- MINTZBERG, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech.
- MÜLLER-STEWENS, G. UND LECHNER, C. (Hrsg.) (2005): *Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen; der St. Galler General Management Navigator*. Stuttgart.
- PICOT, A., DIETL, H. UND FRANCK, E. (2008): *Organisation. Eine ökonomische Perspektive*. 5. Aufl. Stuttgart.
- SEITZ, H. UND CAPAUL, R. (2007): *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. 2. Aufl. Bern.
- SLOANE, P. F. E. (2003): Die berufsbildenden Schulen in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: DILGER, B., KREMER, H.-H. UND SLOANE, P. F. E. (HRSG.): *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen*. Paderborn 2003, S. 7–29.
- SLOANE, P. F. E. (2007): Unterrichten in veränderten Lebenswelten – über die Anforderungen an die Lehrertätigkeit in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: DILGER, B., SLOANE, P. F. E. UND TIEMEYER, E. (HRSG.): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung*. Band 2. Paderborn.
- SMITH, D. E. (1965): Front-line organization of the state mental hospital. In: HASENFELD, Y. UND ENGLISH, R. (HRSG.): *Human service organizations: A book of readings*, Ann Arbor: University of Michigan Press. 1974. S. 347–362.
- WALTER-BUSCH, E. (1996): *Organisationstheorien von Weber bis Weick*. Amsterdam.
- WEBER, MAX (1964): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Studienausgabe: Erster Halbband.
- WEICK, K. E. (1996): Max Webers Bürokratiemodell. In: WALTER-BUSCH, E.: *Organisationstheorien von Weber bis Weick*. Amsterdam.
- WESEMANN, M. (1990): Die institutionellen Strukturen der Schule und die Lehrerfortbildung. In: WENZEL, H., WESEMANN, M. UND BOHNSACK, F. (HRSG.): *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung*. Weinheim. S. 123–144.
- WITTE, E. (1973): *Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell*. Göttingen.

Anschrift der Autoren: Sebastian Klieber, Dipl.-Hdl., Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
 Peter F. E. Sloane, Prof., Dr., Dipl.-Hdl., Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn