

# Schulentwicklung als Veränderungsprozess

– eine strukturationstheoretische Interpretation von Schulentwicklungsprojekten am Beispiel einer Einzelfallstudie –

Kurzfassung: Im Rahmen der gezielten und gesteuerten Entwicklung von Schulen werden zahlreiche Projekte durchgeführt, die verschiedenste Ergebnisse – wie Schulleitbilder, Kernlehrziele oder außerschulische Kooperationen – hervorbringen. Die schulischen Akteure stehen vor der Herausforderung, die Resultate in das eigene Handeln zu überführen bzw. sich daran zu orientieren. Im Rahmen von schulischen Entwicklungsprojekten wird auf unterschiedliche Konzepte, wie bspw. den Institutionellen Schulentwicklungsprozess (ISP) oder Total Quality Management (TQM) zurückgegriffen. Derartige Ansätze bringen ein spezifisches – oft auch implizites – Bild der Funktionsweise einer Organisation mit sich. In diesem Beitrag wird im Rahmen einer qualitativen Einzelfallstudie untersucht, inwieweit sich ein ursprünglich für Profit-Unternehmen entworfenes Konzept auf die Kultur einer Schule und somit auch auf das Handeln von Lehrpersonen auswirkt. Aus dem Blickwinkel der Strukturationstheorie wird ein Ansatz entwickelt, der aus organisationstheoretischer Perspektive die Besonderheiten der Organisation Schule aufzeigt und dazu dienen kann, strukturverändernde Maßnahmen in der Schule zu analysieren.

Abstract: School development consists of different projects with different outcomes: e. g. mission statements, educational standards or cooperation with organisations outside school. The school actors are challenged to integrate the results into their own actions or to orientate themselves on it. In the context of school development different concepts, for example the institutional school development process (ISP) or Total Quality Management (TQM) are used. Such approaches bring a particular picture – often implicit – of how an organization works with them. This contribution – based on a qualitative single case study – tries to find out how different concepts, which were originally designed for profit enterprises, have effects on the actions of teachers in schools. From the perspective of theory of structuration an approach will be developed, which tries to consider the specifics and characteristics of school as an organization. This approach can be useful in understanding structural changes in schools.

## 1. Problemaufriss und Forschungsdesign

Die Ergebnisse der ersten und zweiten PISA-Studie führten zu einem ‚Schockzustand‘ in den deutschsprachigen Ländern: dem sogenannten PISA – Schock (vgl. bspw. HORVATH 2008: 209). Zahlreiche Diskussionen über die Qualität der Bildungssysteme und somit der Schulen waren die Folge. Vermehrt wurde und wird gefordert, dass in Schulen ein kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess – wie er in Industriebetrieben schon seit langem üblich ist – gestartet werden soll. Mit diesen Entwicklungsprozessen verfolgen schulische Akteure – wie Schulleitung oder Lehrpersonen – das Ziel, in den Schulen vor Ort Konzepte wie bspw. Total Quality Management (TQM) zu implementieren.

„TQM ist mehr als Qualitätssicherung. TQM ist eine komplexe, ganzheitliche Strategie mit dem Ziel der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung, nicht nur der Ergebnisse, sondern auch aller Prozesse in allen Bereichen und Abteilungen und sämtlicher Produkte und Dienstleistungen. TQM verlangt eine systematische und konsequente Anwendung einer auf *Qualität* und *Kundenzufriedenheit* ausgerichteten *Organisationskultur*. ... ‚Quality‘

steht für die Qualität der Organisation mit ihren Mitarbeitern, Dienstleistungen, Prozessen, Abläufen, Kunden, Lieferanten, ihrer Organisation und Schulkultur. Die Qualität der gesamten Bildungseinrichtung zu erhöhen ist das angestrebte Ziel von TQM. Diesem Ziel kann nur entsprochen werden, wenn sämtliche Aktivitäten ... auf die Zufriedenheit der Kunden ausgerichtet sind. Dazu ist ein ‚Management‘ mit maximaler Kunden- und Mitarbeiternähe erforderlich, eine Organisation, die auf Prozessorientierung ausgerichtet ist und eine Organisationskultur der fortlaufenden Innovation und Verbesserung besitzt.“ (KOTTER & DELL 2002: 149, Hervorhebungen im Original kursiv)

TQM als Konzept verfolgt das Ziel, einen Qualitätsentwicklungsprozess zu initiieren, der alle Arbeitsbereiche, Gruppierungen und Abläufe einer Organisation umfasst. TQM-Modelle bringen aber auch bestimmte semantische Setzungen hervor, die sich in einem ganz bestimmten Organisationsverständnis verdichten. Formulierungen wie Produkte oder Dienstleistungen, Kunden oder Lieferanten rufen – zumindest implizit – bestimmte Assoziationen der Funktionsweise und des Aufbaus einer Organisation hervor. Konzepte, wie TQM verfolgen bewusst das Ziel Veränderungen in Organisationen herbeizuführen, die möglicherweise auch nicht intendierte Wirkungen nach sich ziehen. Der Rückgriff auf derartige Konzepte im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten stellt ein mögliches Beispiel dar, wie diese Konzepte auch die Kultur in der Organisation Schule vor Ort verändern. Im Rahmen von lokalen, vor Ort durchgeführten Schulentwicklungsprojekten, wird vielfach auf derartige Qualitätsentwicklungskonzepte zurückgegriffen, womit der Schulentwicklungsprozess zu einem Qualitätsentwicklungsprozess wird bzw. der Prozess der Qualitätsentwicklung als Schulentwicklungsprozesses verstanden werden kann.

Veränderungen, die sich durch die Implementierung der Ergebnisse von Qualitätsentwicklungsprojekte ergeben, können zwar nicht kausal einem Konzept zugeordnet werden, da letztlich die Akteure in der Organisation diese Konzepte mit Leben füllen, aber die Frage nach der Art und Weise, wie ein Entwicklungsprozess durchgeführt wird und wie dieser ‚gelebt‘ wird, kann diskutiert werden. Dies zeigt sich in der Schulkultur, die in diesem Beitrag als Gesamtheit aller Werte und Normen definiert wird, welche den Akteuren Sinn und Richtlinien für ihr Handeln bietet (vgl. HINTERHUBER 1996: 49).<sup>1</sup> „Sie beinhaltet die Grundannahmen, Vorstellungs- und Orientierungsmuster, die sich im Laufe einer Unternehmensgeschichte durch die kommunikativen Interaktionen der Mitglieder herausgebildet haben.“ (ZULAUF 2009: 19) Ins Zentrum rücken somit sowohl das Handeln, wie auch die Strukturen der Schule, da Kultur von den Mitgliedern bewusst und unbewusst entwickelt und gelebt wird. Bewusst bspw. im Rahmen der Entwicklung eines Leitbildes. Unbewusst beeinflussen sich die Mitglieder einer Schule durch die täglichen Interaktionen und die einzelnen Akteure entwickeln basierend auf den Interaktionen innerhalb der jeweiligen kulturellen Gemeinschaft ihre Wertvorstellungen und Ziele (vgl. ZULAUF 2009: 19) Dies führt zur zentralen Forschungsfrage, die diesem Beitrag zu Grunde gelegt wird.

- Inwieweit verändert sich die Schulkultur, wenn im Rahmen der Schulentwicklung auf das ursprünglich erwerbswirtschaftlich orientierte EFQM-Modell (European Foundation of Qualitymanagement) zurückgegriffen wird?

1 Diese Definition lehnt sich an eine aus der Unternehmensführung stammende Definition an, um sowohl beim untersuchten Entwicklungsmodell, wie auch bei der Analyseperspektive auf den gleichen Ursprung zurückzugreifen.

Diese Fragestellung wird anhand einer schulischen Einzelfallstudie näher erläutert. Zunächst wird jedoch eine Einordnung der Fragestellung in das bisherige Spektrum der Beiträge zu einer Organisationstheorie der Schule vorgenommen. In einem nächsten Schritt werden ausgewählte zentrale Elemente des Forschungsdesigns dargestellt, welches der Untersuchung zu Grunde gelegt wurde. Darauf aufbauend wird die Forschungsfrage aus der Perspektive der Strukturierungstheorie diskutiert. Der Beitrag endet mit Implikationen für die organisationstheoretische Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsprojekten.

## 1.1 Theoretische Einordnung

Forschungsarbeiten zu diversen Schulentwicklungsprojekten können auf ein breites Spektrum an Fragestellungen und theoretischen Zugängen verweisen, die dabei zum Einsatz gekommen sind. In vielen Fällen wird auch auf Überlegungen der klassischen Organisationsentwicklung zurückgegriffen. Deutlich sichtbar wird dies bspw. am ‚Institutionellen Schulentwicklungsprozess‘, dem die klassische Organisationsentwicklung als Referenztheorie dient (vgl. ROLFF et al. 2000). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Publikationen, die für sich in Anspruch nehmen einen Beitrag zur Theorie der Schule zu liefern oder gar eine Theorie der Schule zu sein (vgl. bspw. FEND 2006; VON HENTIG 1993, MEYER 2001a; 2001b oder WIATER 2006). Fragestellungen nach der Funktionsweise oder des Aufbaus von Organisationen haben eine lange Tradition in der ursprünglich aus der Betriebswirtschaftslehre stammenden Organisationsforschung. Themen, wie das Zusammenspiel von Menschen, der Zweck von Organisationen oder die – vermeintlich – ‚optimale‘ Organisation von Abläufen in Organisationen, wurden und werden vor dem Hintergrund verschiedenster theoretischer Ansätze und Zugänge, wie bspw. poststrukturalistische, systemtheoretische oder tayloristische, erörtert (vgl. AMMANN & THOMA 2009: 2 ff.).

Erstaunlich wenige Arbeiten diskutieren Schulen und die Veränderungen in diesen aus einer organisationstheoretischen Perspektive (vgl. bspw. ALTRICHTER & POSCH 1996; BALL 1987; WEICK 1976; AMMANN 2009).

Dieser Beitrag betrachtet ‚Schule‘ und ‚Entwicklungsprozesse in Schulen‘ aus einem organisationstheoretischen Blickwinkel, in dem die Mikro- und Mesoebene der Organisation Schule ins Zentrum der Analyse gestellt werden. Hierbei wird besonders auf strukturierungstheoretische Überlegungen zurückgegriffen. GIDDENS lieferte mit seinem Werk „The constitution of society“ (1984) den Grundstein der Strukturierungstheorie. Die Theorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Akteursperspektive einnimmt, die kollektives Handeln und gegenseitige Abhängigkeiten in die Analyse miteinbezieht (ALT 2001: 292 ff.). Dies geschieht aber immer vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Strukturen. „Strukturen sind Produkt, aber auch Medium menschlichen Handelns. Strukturen machen Handeln erst möglich und sind doch ihrerseits durch Handeln konstituiert.“ (ORTMANN et al. 1990: 22) Die Perspektive der Strukturierungstheorie ermöglicht eine Analyse der Akteurshandlungen vor dem Hintergrund der bestehenden Strukturen – wie Gesetze oder Dienstvorschriften – ebenso, wie vor dem Hintergrund neu geschaffener Strukturen – Kernlehrziele, Handbücher oder Schulprogramm – als Ergebnisse von Schulentwicklungsprojekten. Auf die Schule übertragen bedeutet dies, dass die Struktur sehr wesentlich das tägliche Handeln der schulischen Akteure beeinflusst und deren Handeln wiederum

den strukturellen Kontext prägt. Die Umsetzung einer Verordnung bspw., welche die Leistungsbeurteilung regelt, liegt sehr zentral an der Interpretation dieser durch die handelnden Akteure. Je nach Betrachtungsweise und Auslegung wird es zu verschiedenen Ansätzen kommen, die ihrerseits wiederum von anderen Akteuren in der Schule übernommen werden können, wenn die entsprechende Auslegung von diesen als sinnvoll für das eigenen Handeln empfunden wird. Zentral ist die Annahme der Existenz von Handlungsspielräumen und der Interessensorientierung der Akteure. Die Strukturen öffnen Räume, die von Akteuren kontrolliert werden und ihnen die Möglichkeit bieten in Austauschverhältnisse zu anderen Akteuren zu treten, um ihre Interessen zu verfolgen, die auch, wenngleich nicht ausschließlich, von Organisationsinteressen abweichen können (vgl. ALT 2001: 292 ff.).

## 1.2. Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund strukturationstheoretischer Überlegungen wurde die diesem Beitrag zu Grunde liegende Fragestellung nach der kulturverändernden Wirkung eines betriebswirtschaftlich vorgeprägten Schulentwicklungsmodells im Rahmen einer qualitativen Fallstudie untersucht. Damit soll ein ganzheitliches Bild der sozialen Wirklichkeit der Schule rekonstruiert werden. Eine Einzelfallstudie ist eher ein Zugang – ein Approach – zum Feld als eine Methode (vgl. LAMNEK 2005: 298 & 31). Sie umfasst eine Methodentriangulation, die das Ziel verfolgt, den Fall methodisch aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und ein umfassendes Bild mit diversen Aspekten, Facetten und Dimensionen zu erhalten. Das Anwenden mehrerer Methoden soll dazu beitragen, die Schwächen der einzelnen Methoden zumindest abzufedern (vgl. LAMNEK 2005: 299 & 316 f.). „Dabei wird davon ausgegangen, dass es äußerst unwahrscheinlich ist, eine fehlerhafte Information in beiden Techniken gleichermaßen oder sich gegenseitig kompensierend zu erhalten; ausgeschlossen ist dies jedoch nicht.“ (LAMNEK 2005: 317) Im Rahmen dieser Arbeit kamen problemzentrierte Interviews als akteurszentrierte und prozessorientierte Methode, eine umfassende Dokumentenanalyse zur kritischen Auseinandersetzung mit den handlungsstrukturierenden Rahmenbedingungen und teilnehmende Beobachtung, die der Untersuchung der verschiedenen Interaktionsmuster und Wertvorstellungen der Akteure im Alltag diene, zum Einsatz. Drei in hohem Maße unterschiedliche Methoden wurden verwendet, um einen umfassenden Einblick in die Schule zu gewähren.

Der Fallauswahl kommt beim fallstudienmäßigen Vorgehen neben dem Prinzip der Triangulation zentrale Bedeutung zu. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde im Vorfeld bereits eine theoretische Analyseskizze entworfen, weshalb auch die Fallauswahl als solche theoriegeleitet begründet wird. Ziel von theoretisch geleiteter Fallstudienarbeit ist entweder bisherige theoretische Annahmen zu widerlegen oder Daten zu generieren, um die bisherigen theoretischen Überlegungen zu schärfen (vgl. FROSCHAUER & LUEGER 2003: 30). Dieser Beitrag ist der zweiten Überlegung zuzuordnen, da ein Einzelfall nicht für sich in Anspruch nehmen kann, eine Theorie zu widerlegen, aber sehr wohl Hinweise darauf geben kann, wo etwaige Unschärfen vorliegen könnten bzw. wo Erweiterungspotential gegeben ist. Zu diesem Zweck wählt man entweder einen extremen Fall oder einen idealtypischen (vgl. LAMNEK 2005: 314). Der vorliegende Fall kann – bezogen auf die zu Grunde liegende Fragestellung

– als idealtypisch betrachtet werden, da die untersuchte Schule<sup>2</sup> in den vergangenen rund 15 Jahren einen ‚preisgekrönten‘ Schulentwicklungsprozess durchlaufen hat, der sich an ein ursprünglich aus der Industrie stammendes Qualitätsentwicklungskonzept angelehnt hat. Es kann also davon ausgegangen werden – das macht den Fall zu einem idealtypischen –, dass in der Schule Veränderungen passiert sind, die von externen Evaluatoren als erfolgreich eingestuft wurden.

Die konkrete Durchführung der Fallstudie erfolgte über einen Zeitraum von ca. 3 Monaten. Im Rahmen zahlreicher, sowohl angekündigter, wie auch nicht angekündigter Besuche konnten verschiedenste Szenarien teilnehmend beobachtet werden. So konnten nach Zustimmung des Lehrer/innenkollegiums sowohl Unterrichtshospitationen durchgeführt, wie auch an Konferenzen und anderen Sitzungen teilgenommen werden. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit sich im Konferenzzimmer, Sekretariat, der Bibliothek, im Cafeteriabereich und den anderen öffentlich zugänglichen Bereichen der Schule zu Beobachtungszwecken aufzuhalten. Insbesondere das Verweilen im Bereich des Konferenzzimmers zeigte gute Möglichkeiten, den Schulalltag mit seinen Interaktionen – sowohl in kurzen Pausen, wie auch in der längeren Vormittagspause oder Mittagspausen – nachzuzeichnen.

Es wurden insgesamt 21 qualitative Interviews geführt. Die Interviewpartner/-innen kamen aus den Gruppen der Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitung, administratives Personal und Unternehmer/innen der Region. Ziel der Auswahl aus verschiedenen, vorab festgelegten Gruppen war das Einbinden verschiedener Perspektiven von Akteuren, die von der Schule mittelbar oder unmittelbar betroffen sind.

Basis einer ergänzenden Dokumentenanalyse bildeten einerseits sämtliche Unterlagen, die von der Schule zur Verfügung gestellt wurden, wie bspw. Jahresberichte, Qualitätsberichte, Feedbackreports und diverse andere von Schulmitgliedern selbst erstellte Dokumente, wie etwa Projektberichte. Darüber hinaus wurden die österreichischen Schulgesetze hinsichtlich der Organisation Schule und den Unterricht strukturierenden Rahmenbedingungen analysiert.

Ausgewertet wurden die Daten in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. bspw. 2000, 2003, 2005) mit der Computersoftware MAXQDA. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wird der Zuordnungsprozess von Textstellen zu vorab formulierten Kategorien zwar als Interpretationsakt verstanden, dabei aber dennoch regelgeleitet vorgegangen (vgl. MAYRING 2005: 10). Dies zeigt sich bspw. im vorab zu formulierenden Ablaufmodell, in welchem die einzelnen Analyseschritte definiert werden. Im vorliegenden Fall wurde der Weg des Paraphrasierens, Codierens, erste Reduktion auf die Kernaussage, zweite Reduktion und Kategorienbildung gewählt (vgl. MAYRING 2000: 62).

## 2. Strukturierungstheoretische Interpretation der Fallstudie

Diese Studie wurde an einer kaufmännischen berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule (Handelschule und Handelsakademie) in Österreich durchgeführt. Dieser Schultyp zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die Absolventen nach fünf

- 2 Im Rahmen der Forschungsaktivitäten in der Schule wurde von der Schulleitung einer Veröffentlichung zugestimmt, die auch darauf schließen lässt, um welche Schule es sich konkret handelt. Da der Name der Schule für die Fallstudienarbeit aber keine weitere Rolle spielt, wird in diesem Beitrag auf die Nennung verzichtet.

Jahren über eine staatlich anerkannte kaufmännische Berufsausbildung – im vorliegenden Fall u.a. bspw. Bürokaufmann bzw. Bürokauffrau – und die allgemeine Hochschulreife verfügen. Die Schule befindet sich in einer kleinen, vom Tourismus und Klein- bzw. Mittelbetrieben geprägten Kleinstadt Österreichs. Der Verwaltungsbezirk hat ca. 62.000 Einwohner, wovon ca. 14.000 in der Kleinstadt leben. In der Schule wurden im Schuljahr 2007/08 367 Schülerinnen und Schüler von ca. 40 Lehrpersonen in insgesamt 15 Klassen unterrichtet. Es handelt sich somit um eine Schule in einer mittleren Größenordnung.

Wie eingangs beschrieben zeichnet sich die Schule durch den Qualitätsentwicklungsprozess nach dem EFQM-Modell aus, den diese in den vergangenen rund 15 Jahren durchlaufen hat. Dieser Entwicklungsprozess wurde vom Kollegium beschlossen und von diesem auch engagiert angegangen. „Ich finde es großartig, dass ... unsere LehrerInnen in den letzten drei Jahren über 6000 Personenstunden (durchschnittlich fast 4 Wochen pro Person) in die Zukunft der Schule investiert haben.“ (VONACH 1997: 7) Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses wurden zahlreiche Projekte durchgeführt und in der Schule implementiert. So wurde – um nur einige Beispiele zu nennen – der Schulleiter und weitere acht Lehrpersonen (rund 23% des Kollegiums) zu Assessoren nach dem EFQM-Modell ausgebildet, ein Handbuch für Klassensenvorstände geschrieben, ein Leitbild entwickelt, ein neues Corporate Design entworfen, Kernlehrziele für die verschiedenen Unterrichtsfächer formuliert, ein Entscheidungsmodell eingeführt und eine ‚sogenannte‘ zweite Führungsebene – die gesetzlich nicht vorgesehen ist – eingerichtet. Insbesondere das Entscheidungsmodell und die zweite Führungsebene sind sichtbare Zeichen der neuen Schulkultur.

Mit dem Entscheidungsmodell verfolgen die Beteiligten das Ziel, das gesamte Kollegium einzubinden. Jede einzelne Lehrperson hat die Chance, sich mit einem qualifizierten Veto gegen zu treffende Entscheidungen auszusprechen.

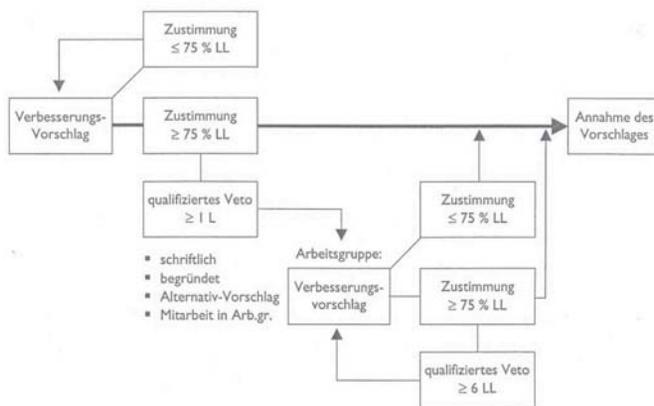


Abb. 1: Das Entscheidungsmodell (EGLE/MITTERLECHNER/VONACH 2000: 24)

Durch das Einbringen eines schriftlich begründeten Alternativvorschlages kann eine einzelne Lehrperson ein Veto einlegen. Die Lehrperson verpflichtet sich mit dem

Einbringen des Vorschlags, sich in einer Arbeitsgruppe an der Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags zu beteiligen und einen Kompromissvorschlag auszuarbeiten, der erneut auf einer Konferenz zur Abstimmung gebracht wird. Wenn dem überarbeiteten Vorschlag erneut sechs Lehrpersonen nicht zustimmen, wird der Vorschlag an die Arbeitsgruppe zurückgegeben und von dieser erneut überarbeitet.

Ziel des Entscheidungsmodells ist das Einbinden der Beteiligten in den Entscheidungsprozess und insbesondere ihre Identifikation mit den getroffenen Entscheidungen. Dieses Ziel der partizipativen Führung wurde von der Schulleitung auch mit der Einführung der zweiten Führungsebene verfolgt.

Die zweite Führungsebene bezeichnet sich im offiziellen Organigramm als Koordinationsteam. Dieses Team besteht aus dem bzw. der Direktor/in, dem oder der Administrator/in (1. Direktor-Stellvertreter/in), dem/der Qualitätsbeauftragten, dem bzw. der 2. Direktor-Stellvertreter/in, dem oder der Übungsfirma-Koordinator/in und dem bzw. der IT-Beauftragten. Das Koordinationsteam trifft sich monatlich, um Erfahrungen auszutauschen und Verbesserungen zu planen bzw. zu koordinieren.

Eine zusätzliche Hierarchieebene mit Weisungsbefugnissen sieht der Gesetzgeber nicht vor und hat im Paritätsdenken mancher Lehrpersonen keinen Platz. Vielfach wird das Argument vorgebracht, dass alle Lehrer/innen gleich sind und dieselbe Stellung haben (vgl. MITTERLECHNER 2002: 170). Dies bringt das Infragestellen der neuen Strukturen mit sich bzw. geht oftmals mit einem Abwerten oder Abqualifizieren von engagierten Personen einher. Die strukturellen Änderungen – wie das Einführen dieses Koordinationsteams oder die Entwicklung eines Leitbildes – zeigten verschiedenste Auswirkungen auf das Handeln der Akteure und somit die Schulkultur. Dies wird nun vor dem strukturationstheoretischen Analyserahmen diskutiert.

## 2.2. Strukturationstheoretischer Analyserahmen

Die von GIDDENS vorgelegte Sozialtheorie stellt das Verständnis menschlichen Handelns und sozialer Institutionen vor dem Hintergrund der handlungsstrukturierenden Bedingungen ins Zentrum der Betrachtung (vgl. GIDDENS 1988: 30). Der Fokus seiner Theorie besteht im Überwinden des Dualismus von Struktur und Handlung, der für GIDDENS ausschließlich analytischer Natur ist. „Die Strukturierung sozialer Systeme zu analysieren bedeutet, zu untersuchen, wie diese in Interaktionszusammenhängen produziert werden; solche Systeme gründen in den bewusst vollzogenen Handlungen situierter Akteure, die sich in den verschiedenen Handlungskontexten jeweils auf Regeln und Ressourcen beziehen.“ (GIDDENS 1988: 77) Eine Organisation wird aus diesem Blickwinkel nicht ausschließlich vor den rechtlichen oder organisationsinternen Rahmenbedingungen – wie bspw. dem Dienstrecht oder dem Leitbild –

analysiert, sondern auch vor dem Hintergrund der täglichen Interaktionen: der Art und Weise, wie sich die Akteure auf die strukturierenden Rahmen beziehen und des Umgangs der Akteure miteinander. Abbildung 2 stellt die zentralen Gedanken der Strukturationstheorie dar. Wesentlich für das Verständnis der Grafik ist die Unterteilung in ‚Dimensionen‘ und ‚Ebenen‘.

Die analytisch zu trennenden Ebenen sind grau hinterlegt und horizontal zu lesen: Unterschieden wird demzufolge eine Ebene der Struktur, eine Ebene der Interaktion, die durch eine dritte Ebene, jene der Modalitäten, verbunden sind (vgl. AUER 2000: 89). Die Dimensionen sind weiß hinterlegt und vertikal über die drei Ebenen

		Dimensionen		
		Struktur	Signifikation	Legitimation
Ebenen	Modalitäten	Regeln (Deutungsmuster, interpretative Schemata)	Regeln (Normen)	Fazilität (Autoritative und allokativen Ressourcen)
	Interaktion	Kommunikation	Sanktion	Macht

Abb. 2: Dimensionen der Dualität von Struktur (in Anlehnung an GIDDENS 1988: 81 und AUER 2000: 90)

zu lesen. Bei der strukturierungstheoretischen Erforschung von sozialen Räumen, können diese der Analyse zu Grunde gelegt werden und vor dem Hintergrund des Wechselspiels der drei Ebenen diskutiert werden.

Die Art und Weise, wie sich ein Entwicklungsprozess auswirkt, wird in diesem Analyseraster in den Dimensionen der Signifikation (sinnkonstituierend), der Legitimation (normativ) und der Herrschaft (autoritativ-administrativ), die auf der Ebene der Interaktion in Form von Kommunikation, Sanktion und Macht ihren Widerpart finden, abgebildet.

Die normative Dimension ermöglicht es, mittels Sanktionen anderen Akteuren gegenüber Handlungen zu rechtfertigen und durchzusetzen, indem man sich bspw. auf verfasste Regelwerke bezieht. Ein Verstoß gegen bspw. ein Gesetz kann von anderen Akteuren – wenn diese die Möglichkeit dazu haben – sanktioniert werden. Die autoritativ-administrative Dimension ermöglicht Akteuren aus ihrer Position der Herrschaft über andere, allokativen Ressourcen – wie bspw. Grundstücke oder auch Büroräumlichkeiten – zu verteilen und diese als Herrschaftsposition in die alltägliche Interaktion einzubringen. Ferner kann informelle – auch von anderen zugewiesene – Autorität, wie bspw. der Status einer ‚grauen Eminenz‘ in einer Organisation unter diesem Blickwinkel analysiert werden. Ein derartiger Status kann aufgrund von besonderen Kenntnissen oder besonderer Erfahrung (Fach- und Expertenwissen) erworben werden und von diesen Akteuren in die tägliche Interaktion eingebracht werden (vgl. AUER 1994: 31).

Handelnde Akteure beziehen sich auf Strukturen und durch das ‚Anwenden‘ werden diese täglich interpretiert und somit neu konzeptualisiert. Zentral für die Interaktion sind die Modalitäten, die als angewendete Strukturen in das Handeln überführt werden. Modalitäten können sich auf verschiedenste Formen von Ressourcen beziehen, die über autoritative oder allokativen Verteilungsmechanismen in die tägliche Interaktion eingebracht werden (vgl. GIDDENS 1988; 81 ff.). Darüber hinaus können Modalitäten als Regeln der Signifikation bzw. Sinnkonstitution – die Art und Weise wie bspw. ein Leitbild gedeutet wird – und andererseits in Form von normativen Sanktionierungsmöglichkeiten – bspw. die Bezugnahme eines Akteurs auf einen Gesetzestext – verstanden werden. Über einen längeren Zeitraum entwickeln die Strukturen ein ‚Eigenleben‘ und die handlungsleitenden Rahmenbedingungen können sich von den niedergeschriebenen Regeln durchaus unterscheiden. So stellt sich hier bspw. die Frage, wie und inwieweit Inhalte, die in einem Leitbild formuliert werden, in der täglichen Interaktion gelebt werden bzw. die Handlungen beeinflussen. Die handlungsermöglichenden Strukturen können durchaus auch nichtintendierte

Folgen nach sich ziehen. GIDDENS entkoppelt Handlung und Zweck, was Intentionalität nicht mehr zu einer Voraussetzung von Handeln werden lässt. Handeln kann auch unbewusst und routinenhaft erfolgen und somit aus der Perspektive des handelnden Akteurs auch unerwünschte Ereignisse nach sich ziehen (vgl. AUER 2000: 87f.). Dies führt zur Frage der Veränderung von Handlungsstrategien von Akteuren in der Organisation Schule, wenn die bestehenden Strukturen und Handlungen durch regelgeleitete Prozesse – Qualitätsentwicklungsprozesse – beeinflusst werden und letztlich durch neue Elemente – bspw. im Rahmen eines Leitbildes – verändert werden. Vor dem Hintergrund der strukturationstheoretischen Interpretationsfolie soll diese Frage im Anschluss diskutiert werden und ein von der Strukturationstheorie inspiriertes Organisationsverständnis der Schule entworfen werden.

### 2.3. Auf Spurensuche – der Ursprung der Veränderungen

Schulen zeichnen sich durch eine Vielzahl an strukturbildenden Fakten wie Gesetze oder Dienstvorschriften aus. Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen gibt es in Schulen aber auch andere handlungsstrukturierende Elemente. Nicht unbeachtliches Potential dürften in diesem Kontext die Ergebnisse diverser Schulentwicklungsprojekte wie bspw. Schulprogramme, Leitbilder oder die Festlegung von Ausbildungsschwerpunkten in sich bergen. Die Bearbeitung dieser Projekte stellt an sich schon ein Prozess der gegenseitigen Beeinflussung dar und letztlich zielt die Umsetzung der Ergebnisse darauf ab, das Handeln der Akteure nachhaltig zu verändern.

Der Ursprung der auf Schulentwicklung beruhenden strukturellen Veränderungen zeigt sich in der untersuchten Schule im Wechsel der Schulleitung. Am 1. August 1994 wurde der jetzige Schulleiter mit der Führung der Schule betraut. Die bildungspolitische Diskussion war Mitte der 1990er Jahre in Österreich dadurch geprägt, dass versucht wurde, die den Schulen zu Beginn der 1990er Jahre zugestandene Autonomie mit Selbst- und Fremdevaluationen in geregelte Bahnen zu lenken. Konkret wurde von den Schulen erwartet, dass diese basierend auf den lokalen Bedürfnissen bspw. durch schulautonome Lehrpläne ein eigenes Profil entwickeln. Mitte der 1990er Jahre wurde versucht diese Strategie der Ermöglichung flächendeckend zu kontrollieren. Das Management der Einzelschule stand nun im Mittelpunkt und die Erwartungshaltung zielte darauf ab, die zahlreichen innerschulischen Prozesse durch verschiedene Instrumente wie bsp. Schulprogramme zu steuern (vgl. ALTRICHTER 2006: 6f.). Vor diesem Hintergrund formulierte der Schulleiter bei seinem Amtsantritt das folgende Ziel: „Ihr (der Herausforderung einer bildungspolitisch aktiven und autonomen Schule, MA) erfolgreich zu begegnen, macht einen Umdenkprozess notwendig, der sich am Perspektivenwechsel vom Gesichtspunkt ‚Ich und meine Klasse‘ zur (gemeinsamen) Sichtweise ‚Wir und unsere Schule‘ festmachen lässt. Darunter ist ein Entwicklungsschritt von der Mikroebene (Unterricht und Didaktik) zur Makroebene (sic!) (Personal und Organisation) zu verstehen.“ (MITTERLECHNER 1995, S. 3f.) Diese Vision wurde vom Lehrerkollegium mitgetragen und so entschied sich dieses nach zahlreichen Vorgesprächen im Schuljahr 1995/96 für einen Schulentwicklungsprozess basierend auf dem EFQM-Modell. Dieser wurde im Schuljahr 1999/00 mit dem 1. Preis beim Industrial Quality Award für Schulen und 2001 mit dem besten Ergebnis im Bereich Nonprofit-Organisationen beim Austrian Quality Award ausgezeichnet (vgl. AMMANN 2009: 97).

Ziel der Entwicklung des EFQM-Modells war es ursprünglich, ein branchenunabhängiges Verfahren zur Selbstbewertung von Unternehmen zu schaffen (vgl. HILDEBRAND 2002: 5). Insgesamt werden in diesem Modell neun Kriterien formuliert, welche die Basis der Selbstbewertung darstellen (vgl. ENGELHARDT 2001: 23): Führung der Organisation, Mitarbeiterführung, Politik und Strategie der Organisation, Umgang mit Ressourcen, Prozesse, Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Auswirkungen auf die Gesellschaft und Geschäftsergebnisse. Das Erfassen einer Organisation – insbesondere einer Schule – mittels dieses Konzeptes, bringt eine spezifische Betrachtung dieser mit sich, die auch im Rahmen verschiedenster Entwicklungsprojekte, als Resultat des Qualitätsentwicklungsprozesses, zum Ausdruck kommt. Aus der Perspektive einer Lehrperson führten diese Entwicklungen zu einer Veränderung der ‚Unternehmenskultur‘, die sich in den Köpfen und im Handeln der Beteiligten spiegelt:

„Das ist natürlich eine Veränderung der Unternehmenskultur. Das hat bei einem ziemlichen Teil des Lehrkörpers auch zur Bewusstseinsveränderung geführt. Schon alleine in der Tatsache, dass man ihnen im Normal nicht erklären muss, wer Stakeholders sind und wo der Unterschied zum Shareholder besteht. Das hat natürlich auch dazu geführt, dass Lehrer, die sich engagieren wollen zum Beispiel in Form einer zweiten Führungsebene Verantwortungsraum und Gestaltungsraum kriegen.“ (Interview Lehrperson B)

Die Diskussion des Qualitätsentwicklungsprozesses und der intendierte kulturelle Wandel zeigten nicht nur nach innen, sondern auch nach außen hin ihre Wirkung. Sichtbar wird dies im Leitbild der Schule, welches die Schule nach außen hin als ‚Dienstleistungsunternehmen‘ positioniert. Insbesondere über die tägliche Kommunikation und im Rahmen der Arbeit mit diesem Konzept wird das Bild der Organisation nach innen und nach außen getragen. Über Kommunikation wird verschiedensten Handlungen und Beziehungen in Organisationen ‚Sinn‘ zugewiesen. Diese Zuweisung basiert auf individuellen Schemata der Interpretation bzw. mittels Deutungsmustern, die von den handelnden Akteuren im Zuge eines sprachlichen Codierungsprozesses vollzogen werden. Der Sprache kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Sie nimmt eine soziale Regelungsfunktion ein und beeinflusst das Schulklima wesentlich (vgl. DUBS 1994: 51). Die „... Beiträge (von Sprache, MA) zur Ausgestaltung der sozialen Beziehungen, zum Aufrechterhalten eines Wir-Gefühls oder zur Erfüllung emotionaler Gruppenfunktionen ... können beachtlich sein.“ (HEINRICH 1998, S. 263) So zeichnen sich bspw. Gruppen, insbesondere informelle, durch spezifische Sprachmuster, Integrationssymbole und besondere Kommunikationskanäle aus. Zugehörigkeiten zu Gruppen definieren sich in vielen Fällen über die Beherrschung von gruppeninternen Sprachcodes (vgl. WELTE 1999, S. 150 ff.). „Der Gebrauch der Sprache ist in die konkreten Alltagstätigkeiten eingebettet und in einem gewissen Sinne teilweise konstitutiv für diese Tätigkeiten.“ (GIDDENS 1988: 29) Diese Überlegungen können bspw. am Begriff ‚Kundenzufriedenheit‘ sichtbar gemacht werden.

Im Kriterium ‚Kundenzufriedenheit‘ spiegelt sich bspw. die implizite Annahme, dass die Schule einerseits über Kunden verfügt und andererseits die Zufriedenheit dieser ein Qualitätskriterium darstellt. Dieses Kriterium zeigt sich im Leitbild der Schule. In diesem positioniert sich die Schule als hochwertiges Dienstleistungsunternehmen, welches mit Kunden und Lieferanten Beziehungen pflegt (http1): „Wir denken und handeln wie ein hochkarätiges Dienstleistungsunternehmen.“ Die Aufgabe der Schulleitung und der Mitarbeiter/innen sei es, den Markt zu beobachten,

sich mit anderen Organisationen zu vergleichen und sich um eine wertschöpfende Partnerschaft mit den Interessenspartnern der Schule zu bemühen (vgl. VONACH & MITTERLECHNER 2001: 5). Derartige strukturelle Veränderungen, wie sie durch die Einführung eines Leitbildes geschaffen werden, schlagen sich im Handeln und in der Psyche der Akteure nieder (vgl. MAAS 1998: 223). Nach außen hin präsentiert wird das erwünschte Organisationsbild in Formulierungen, die das Ergebnis der organisationsinternen Diskussion spiegeln. Dieser Diskurs fasst Schule in Anlehnung an eine erwerbswirtschaftlich orientierte Organisation folgendermaßen:

„Na ja, schauen wir das einmal mit den sogenannten direkten Kunden an. Das heißt das sind in erster Linie einmal die Schüler und über die Schüler sind es die Eltern oder die Bekannten, die Freunde. Dann im Betrieb selber die ganze Kollegenschaft, das heißt alle Mitarbeiter, die im Hause tätig sind und dann in nächster Sicht sind das alle Abnehmer. Das heißt Leute, die unsere Schüler dann entweder weiterbilden oder in einen Betrieb einstellen, sie sozusagen dann übernehmen von uns, sind betroffen.“ (Interview Lehrperson A)

Eine derartige Umschreibung der Schulkultur kann als ein sichtbares Element des Diskurses gedeutet werden, welcher von den handelnden Akteuren durch die tägliche Kommunikation gelebt wird. Daran schließt sich die Frage an, wie sich dieser auf die Kultur und auf die Schule als Organisation auswirkt und inwieweit sich die Akteure in ihren Handlungen davon leiten und beeinflussen lassen. Aus Perspektive der Schulleitung hat sich der Qualitätsentwicklungsprozess im veränderten Image bemerkbar gemacht:

„Also, da ist ein Imageaufbau schon passiert und der hat natürlich auch viel mit dem Qualitätsengagement – das wir jetzt also über 10 Jahre betreiben – zu tun. Inklusive der Preise, die wir damit gemacht haben. Überhaupt die erste und einzige Schule, die sich am Austrian Quality Award beteiligt hat. Das hat es ja bisher nicht gegeben.“ (Interview Lehrperson B)

Daraus ergibt sich allerdings auch die Frage, ob diese Sichtweise von den anderen Akteuren in der Schule geteilt wird und von diesen auch mitgetragen wird. Es ist das Eine, ein Bild nach außen hin zu transportieren, es ist das Andere, danach Ausschau zu halten, wie sich bestimmte Inhalte im Alltag einer Organisation wiederfinden. Der vom Schulleiter initiierte Qualitätsentwicklungsprozess kann als Ursprung von Veränderungen betrachtet werden, die auch darauf abzielten das Handeln der verschiedenen Akteure nachhaltig zu beeinflussen. Dieser Entwicklungsprozess wurde vor dem Hintergrund eines spezifischen Qualitätsentwicklungskonzeptes durchgeführt. Die Frage nach der Deutung der Inhalte des EFQM-Modells und die Art und Weise wie die Ergebnisse des Qualitätsentwicklungsprojektes, wie bspw. das Leitbild, als sinngebend und als sinnkonstruierendes Rechtfertigungselement in die Kommunikation in der Schule eingebracht werden, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

#### 2.4. Alles neu oder doch alles beim Alten – Widerstand macht sich breit

Das Leitbild als äußeres Zeichen der Veränderungen dient als Basis der neu definierten Schulkultur, die von – manchen – Akteuren auch so gelebt wird. Leitbilder tragen dazu bei, der Organisation eine kognitive Ordnung zu geben. Akteure handeln Leitbilder interaktiv aus und versuchen im Rahmen des Aushandlungsprozesses die

eigenen Vorstellungen und Werte in dieses neue, ordnende Element einzubringen (vgl. BOGUMIL & SCHMID 2001, S. 65). Schon die Entstehung eines Leitbildes – der Prozess des Werdens – ist ein Austauschprozess, in dem verschiedenste Interessen eingebracht werden und aufeinander treffen. „Sie (Leitbilder, MA) setzen sich nicht machtunabhängig durch, und ihre machtgestützte Etablierung hat Machtwirkungen, beeinträchtigt oder fördert die Durchsetzungschance bestimmter Akteure, Interessen und Innovationskonzepte.“ (ORTMANN et al. 1990: 62). Die Konsequenz des ‚Durchsetzens‘ bestimmter Interessen, die möglicherweise auch dem Verständnis anderer Akteure widersprechen, zeigt sich im Alltag der Organisation, wenn es darum geht, das Leitbild zu leben. Akteure verfügen im strukturationstheoretischen Verständnis über eine sogenannte ‚Knowledgeability‘. Dies bedeutet, dass Akteure in der Lage sind, die Gründe für ihr Handeln auf diskursiver Ebene darzulegen. Diese ‚Knowledgeability‘ umfasst alles, was Handelnde auch unbewusst darüber wissen, wie im gesellschaftlichen Leben zu verfahren ist (vgl. GIDDENS 1988: 36). Konsequenter weiter gedacht bedeutet dies, dass Akteure reflektiert handeln und auf der Grundlage von explizitem und implizitem Wissen über organisationale und strukturelle Gegebenheiten und Dynamiken, in denen sie sich befinden, wie auch auf Grund von fundierten Kenntnissen über sich selbst und über andere Akteure Mittel und Wege finden, die eigenen Interessen weiterzuverfolgen (vgl. AUER & WELTE 2007: 780). Auf der einen Seite rahmen die organisationalen Strukturen den Unterricht, wie bspw. der Stundenplan oder auch gesetzliche Vorschriften, die bspw. die Aufsichtspflicht regeln. Auf der anderen Seite öffnen eben diese Strukturen Spielräume, die von den Akteuren in hohem Maße selbst zu gestalten sind. Diese Überlegungen gelten auch für die Steuerung anderer Akteure und die Interaktion mit diesen. Menschliche Akteure sind demnach nicht nur fähig, die Gründe für ihr Handeln diskursiv zugänglich zu machen und zu steuern, sie sind auch fähig die ‚Steuerung zu steuern‘. Die aus der Struktur stammenden Regeln und Ressourcen werden von den Akteuren auf ihre eigene und individuelle ‚Art und Weise‘ in die tägliche Interaktion mit anderen Akteuren eingebracht und somit zur individuellen Modalität der Machtausübung (vgl. Auer 2000: 89). Deutungsschemata sind die Typisierungsweisen, die in den Wissensbeständen der Akteure enthalten sind und in der Kommunikation reflexiv angewendet werden (vgl. GIDDENS 1988: 82). Die durch den Qualitätsentwicklungsprozess intendierten Entwicklungen führten in der Schule und bei den Lehrpersonen zum Umdenken und zu den entsprechenden Veränderungen, indem von diesen erwartet wird nicht nur für die einzelne Klasse, sondern eben auch für die gesamte Schule da zu sein:

„Dass dies gefördert und implizit auch gefordert wird, dass also praktisch der Lehrer, der nach der Devise vorgeht, meine Schüler und ich, Klassenzimmertür zu und dahinter ist Finsternis, eigentlich nicht die gefragte Person ist. Es mag zwar durchaus sein, dass auch diese Lehrer guten Unterricht leisten, aber sie leisten nicht den nötigen Beitrag zur Gesamtorganisation.“ (Interview Lehrperson B)

Das Nichteinhalten von Vereinbarungen oder die mangelnde Umsetzung von Inhalten eines Leitbildes kann als organisationsinterne Regelverletzung gedeutet werden. Strukturen haben nicht nur einen Handlungen ermöglichenden, sondern auch einen einschränkenden Charakter (vgl. AUER 2000: 88). „Struktur, das sieht man hier, hat ... nicht nur restringierende Bedeutung. Sie ermöglicht erst Handeln, das sie zugleich einengt.“ (ORTMANN et al. 1990: 22) Strukturen leiten das Handeln und regeln dieses. Regelverletzungen werden dabei oftmals bewusst in Kauf genommen, wenn es um

das Verfolgen von Interessen, insbesondere auch Organisationsinteressen, geht. „Nicht jede Regelverletzung ist Ausdruck der Selbstsüchtigkeit von Akteuren, wie umgekehrt nicht jede Regeltreue Realisierung effizienter Anreizstrukturen ist (sondern manchmal, wie bei Dienst nach Vorschrift, sogar eine Streikform).“ (ORTMANN 2003: 249) Durch die Regelverletzung wird die Regel erst sichtbar. In der täglichen Routinearbeit wird *entlang* der Regeln gehandelt und diese verlieren somit langfristig an Sichtbarkeit. Entlang der Regeln kann sowohl auf der einen Seite – der vermeintlich legalen Seite –, wie auch auf der anderen Seite – der vermeintlich nicht legalen Seite – gehandelt werden. Erst die Verletzung und das Einfordern des Einhaltens der Regeln durch andere Akteure, die Sanktionsmacht haben, macht diese wieder sichtbar.

Das grundlegende Verständnis, dass Akteure Sanktionsmacht haben, die sie in den jeweiligen Handlungsspielräumen nutzen, ist für die Analyse von Handlungsstrategien im Umgang mit dem Wandel in der Schule von entscheidender Bedeutung. „Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomenen – einen Dualismus –, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren.“ (GIDDENS 1988: 77) Die Absicht, einen kulturellen Wandel herbeizuführen und die damit einhergehenden strukturellen Veränderungen führten nicht bei allen Lehrpersonen zu den gewünschten Handlungen. So gab es auch jene Akteure, die sich dem Wandel offen bzw. auch verdeckt entgegengesetzten indem diese die Räume – bspw. Unterricht – nutzen, die ebenso von der strukturellen Ebene eröffnet werden. Der kulturelle Wandel und die damit einhergehenden Konsequenzen werden von einer Lehrperson bspw. massiv in Frage gestellt:

„Ich würde mir eine Schule wünschen, wo dieser Austausch, je nachdem auch einfach gewisse Stunden sprengt und je nachdem auch am Nachmittag stattfinden könnte. Einfach, dass es ein Bildungszentrum ist und nicht irgendeine Kunden. Ich meine, bei uns, es geht immer Hand in Hand. Qualitätsmanagement auch, dass man wirtschaftlich vergleicht, und wir sind ein Betrieb, und wir haben unsere Kunden, und wir brauchen Kundenzufriedenheit. Wenn ich ganz ehrlich bin, meine ganz persönliche Meinung: Ich kann es nicht mehr hören. Und zwar entspricht das unserer Konsumgesellschaft. Ein Kunde, das heißt ein Kunde konsumiert. Und unsere Schüler konsumieren und ich will nicht, dass sie Bildung konsumieren. Sondern ich will, dass sie aktiv sind. Ausbildung, eine Bildungsstätte. Und deshalb finde ich das einfach einen falschen Weg. Rein von der Formulierung her. Aber das ist meine persönliche Meinung, und wir sind jetzt in einer Wunschvorstellung.“ (Interview Lehrperson D)

Wie bereits argumentiert wurde, verfolgen Leitbilder das Ziel die Kultur einer Organisation zu ändern. Die Frage, die damit einhergeht, ist jene danach, wie Akteure agieren, die mit den Ergebnissen diverser Entwicklungsprozesse nicht einverstanden sind. So kann es durchaus auch sein, dass Leitbilder, deren Werte der bisherigen Unternehmenskultur entgegen laufen oder versuchen der Kultur einen ‚Stempel‘ aufzudrücken, von den Akteuren nicht akzeptiert werden und ein Festhalten an den bisherigen Verhaltensweisen bewirken (vgl. BLEICHER 1994: 21). Zu derartigen Reaktionen kam es auch in der untersuchten Schule:

„Man merkt auch, dass es Widerstände im Punkt Verbindlichkeit gibt. Es ist leicht über etwas theoretische Einigung herzustellen, also relativ leicht. Aber es ist in manchen Fällen fast unmöglich, dass die Leute sich dann an die von ihnen getroffene Vereinbarung halten, weil sie es halt eh schon immer anders gemacht haben.“ (Interview Lehrperson B)

Interessant erscheinen die Begründungsmuster, die den Akteuren, welche sich gegen die Innovationen zur Wehr setzen oder diese boykottieren indem sie sich bspw. nicht an Vereinbarungen halten, als Rechtfertigungsgrundlage dienen. Diese Begründungsmuster können gewissermaßen als Repräsentation jener Voraussetzungen betrachtet werden, auf die Veränderungsabsichten im Rahmen der momentanen gegebenen Strukturen in Schulen treffen.

Die Organisation Schule unterscheidet sich hier von anderen Organisationen in hohem Maße, da sie sich durch Voraussetzungen auszeichnet, die im bisherigen Analyserahmen nicht zugeordnet werden können. Man kann diese als ‚Pädagogischen Ethos‘ bezeichnen, weshalb hier vorgeschlagen wird, den strukturationstheoretischen Ansatz für Schulen um eine Dimension zu erweitern (vgl. AMMANN 2009: 263 ff.). Der pädagogische Ethos, der als sittlich-moralische Grundhaltung verstanden werden kann, auf die sich Lehrpersonen in ihren Argumentationen beziehen, soll nun als Modalität zwischen den Regeln der Gestaltung von Lehrer/innenarbeit und der pädagogischen Freiheit entfaltet werden. Veränderungsabsichten zielen auf struktureller Ebene zentral darauf ab, die Regeln der Gestaltung von Lehrer/innenarbeit zu verändern, um damit auch die Qualität des unterrichtenden Handelns zu beeinflussen. Diese Dimension findet sich auf struktureller Ebene in Form von ‚Pädagogischen Legitimationsmustern‘ auf die sich Akteure in ihrem ‚pädagogisch freien Handeln‘ beziehen. Als Modalität der Machtausübung kann der ‚Pädagogische Ethos‘ identifiziert werden, der im Rahmen der Durchsetzung von eigenen Interessen ins Spiel kommt. Ethos ist ‚etwas‘ was nicht unmittelbar beobachtet werden kann. Aber es ist, wenn man bspw. einen Pausenbereich oder ein Konferenzzimmer betritt, zu ‚spüren‘. Vielfach wird es hinterher als Klima, Stimmung oder ‚Geist des Hauses‘ bezeichnet (vgl. MEYER 2001: 281). Eine Lehrperson formuliert ihre Haltung folgendermaßen:

„Ich glaube, mein Interesse ist, Schülern etwas beizubringen. Und das glaube ich, dass das zum Großteil in meinem Bereich liegt. Und dass ich mich da nicht auf andere verlasse. Die Rahmenbedingungen müssen passen. Also, ich glaube, dass die xy (Name der Schule anonymisiert, MA) eine ordentlich geführte und ordentlich infrastrukturierte Schule ist. Und das, was ich dann mache, um den Schülern etwas beizubringen, ist eher meine Sache und da verlasse ich mich nicht auf andere. Und da können mir andere auch nichts abnehmen.“ (Interview Lehrperson C)

Diese Aussage kann als ‚pädagogischer Ethos‘ gedeutet werden. Die Lehrperson spricht von einer Aufgabe, in der keine Unterstützung von anderen möglich ist bzw. die ganz und gar in ihrem eigenen Bereich liegt und eigenständiges Handeln erfordert. Dies zeichnet den Arbeitsplatz der Lehrer und Lehrerinnen maßgeblich aus. Der Arbeitsplatz Schule grenzt sich von anderen Institutionen nicht zu letzt auf Grund des besonderen Auftrages, den diese für die Gesellschaft übernimmt, ab. Schulen sind Organisationen, „... die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung realisieren.“ (FEND 2006: 29) Somit unterscheiden sich Schulen schon in ihrem Grundauftrag wesentlich von bspw. einem Profit-Unternehmen, welches zwar einen gesellschaftlichen Beitrag leisten kann – der durchaus auch erwünscht ist –, aber nicht explizit einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen muss. Dieser gesellschaftliche Auftrag der Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion (vgl. FEND 2006: 49 ff.) zeigt auch Auswirkungen auf die Strukturen, die Produktion und Reproduktion der Strukturen der Schule und die daraus – strukturationstheoretisch argumentiert – resultierenden Handlungen,

die die Strukturen permanent und wiederkehrend (re-)produzieren. „Dieser Lehrer-individualismus ist nicht zufällig entstanden. Er ist eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag Schule unter den gegebenen Bedingungen zu halten.“ (ALTRICHTER 2000: 153) Der einzelnen Lehrperson obliegt es, den gesellschaftlichen Auftrag autonom im Rahmen der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts umzusetzen. Autonom agierende Lehrpersonen, die hinter verschlossenen Klassentüren agieren, können nur schwer kontrolliert werden (vgl. ANDERSON 1991: 121 ff.), wie eine Lehrperson aus der Schule zum Ausdruck bringt:

„...Nein, das ist einfach so. Das ist keine Begründung. Die liefern keine Begründung. Die bestätigen, dass dies die gemeinsamen Ziele sind, aber dann machen sie die Klassenzimmertür zu, und wenn man es hinterfragt, stellt man fest, dass sie sich nicht daran halten. Wenn, dann bekommt man irgendwelche Wischiwaschiausreden.“ (Interview Lehrperson B)

Die Autonomie der Lehrpersonen ist das Ergebnis eines langwierigen Emanzipationsstrebens. Die Übertragung der Lehrer/innenagenden in die staatliche Verwaltung ermöglichte die Entwicklung einer berufsständische Autonomie, die sich gegenüber der kirchlichen Herrschaft abgrenzte und somit zur faktische Lehrer/innenfreiheit führte (vgl. RITSCHER 1983: 87). Diese Freiheit und der Umgang mit dieser spiegelt eine Grundvoraussetzung wider, auf welche Veränderungsprozesse in Schulen treffen. Verfestigt und strukturell abgesichert wurde die Freiheit im Laufe der Zeit durch organisations- und dienstrechtliche Regelungen (ALTRICHTER 2000: 153). Dies entspricht dem strukturationstheoretischen Verständnis, welches davon ausgeht, dass Strukturmomente in sozialen Systemen nur deshalb existieren, weil sie als Formen sozialen Verhaltens über Raum und Zeit hinweg permanent reproduziert werden (vgl. GIDDENS 1988: 34). Diese Schlussfolgerungen werfen die Frage nach möglichen Implikationen bezogen auf strukturelle Vorgaben und Rahmenbedingungen in der Schule und die damit einhergehende mögliche Anpassung dieser auf.

### 3. Implikationen und Ausblick

Es zeigt sich, dass Schulentwicklungsprozesse und die Umsetzung ihrer Ergebnisse zu einem maßgeblichen Teil von den rechtlichen Strukturen und der Art und Weise, wie sich die Akteure in den täglichen Handlungen auf diese beziehen, abhängen. Die Innovationen und strukturellen Veränderungen spiegeln sich auf verschiedene Arten in der Kultur einer Schule wider und ziehen oft auch nicht intendierte Handlungen nach sich. Lehrpersonen haben auch die Möglichkeit sich in der täglichen Interaktion gegen Innovationen zur Wehr zu setzen, was somit auch einen Ausdruck von Schulkultur und jener Voraussetzungen darstellt, auf die Veränderungsabsichten in Schulen treffen. So lange sich eine Lehrperson in ihren Handlungen auf den rechtlichen Schutz – bspw. eine unkündbaren Stellung – beziehen kann, so lange wird diese auch in der Lage sein, sich Innovationsprozessen zu widersetzen ohne größere Konsequenzen fürchten zu müssen.

Die Institution Schule kann als Organisation skizziert werden, die sich von anderen Organisationen durch besondere kulturelle Merkmale maßgeblich unterscheidet. Die Bezugnahme auf ein ursprünglich für Unternehmen entwickeltes Konzept ließ – wie weiter oben herausgearbeitet wurde – die Deutlichkeit der verschiedenen Zugänge der Akteure im Umgang mit Entwicklungskonzepten und

Ergebnissen dieser besonders hervortreten. Die in diesem Beitrag vorgeschlagene organisationstheoretische Perspektive kann als flankierende Folie bei strukturellen Veränderungen in der Organisation Schule verstanden werden. Die hier entworfene strukturationstheoretische Interpretationsfolie kann als zentrales Ergebnis dieses Beitrages verstanden werden und somit zusammenfassend als ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule.

Eine Organisationstheorie dient der Reflexion der Organisationspraxis und fragt danach, wie diese betrieben wird und wie sie betrieben werden sollte (vgl. SCHERER 2002: 4). Das sich abzeichnende Bild der Organisation Schule wird von Akteuren mit pluralistischen Interessen geprägt, die im Zuge der Verfolgung dieser Interessen in Austauschverhältnisse mit anderen Akteuren treten. Wesentlich erscheint die Bezugnahme auf strukturierende Rahmenbedingungen, durch welche sich Schulen von anderen Organisationen unterscheiden. Die Bezugnahme auf übergeordnete, gesetzlich vorgeschriebene Strukturen, in denen sich auch der gesellschaftliche Auftrag spiegelt, den eine Schule erfüllen soll, bietet den handelnden Akteuren einen Referenzrahmen, der es ihnen ermöglicht auch entgegen Organisationsziele zu handeln, die von anderen Akteuren oder in Schulentwicklungsprojekten formuliert werden. Dies können sie vor allem deshalb, weil Unterricht eine eigenverantwortliche, schwer zu kontrollierende Tätigkeit ist. Lehrer/innen haben „... die direktere Kontrolle über die zeitliche und räumliche Ordnung der Aktivitäten, aus denen sich die Organisation des Klassenzimmers und des schulischen Stundenplans als Ganzes zusammensetzt. Selbstverständlich nutzen Lehrer bei all dem indirekt die vielfältigen Quellen institutioneller Unterstützung, die das gesellschaftliche Umfeld bietet.“ (GIDDENS 1988: 354) Die Freiheit des Unterrichts wird zunehmend mehr durch zentrale Vorgaben wie das Erreichen von Kernlehrzielen oder die Überprüfung mittels Bildungsstandards kontrolliert, was das Thema auch zu einer Frage des Ursprungs von und des Umgangs mit Macht in Organisationen werden lässt. Autonomes Handeln von Lehrpersonen im Unterricht eröffnet diesen bspw. eine Machtquelle, die von der Organisation strukturell gerahmt wird. Zunehmende Outputkontrolle wird zwar bildungspolitisch als Maßnahme gesehen, die der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung dienen soll (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2007: 76), kann aus der Perspektive von Lehrpersonen aber als eine Einschränkung ihrer Macht interpretiert werden. „Macht gibt es nicht ohne Autonomie, und Autonomie nicht ohne Macht.“ (FRIEDBERG 1988: 42) Als Reaktion auf die Bezugnahmen der Lehrpersonen auf den gesetzlichen Schutz werden in den letzten Jahren vermehrt Argumente in die Diskussion eingebracht, die bspw. fordern, dass den Schulleitern und Schulleiterinnen erweiterte Möglichkeiten – diese erinnern auch an Konzepte aus der Steuerung von Profit-Unternehmen – der Führung einer Schule an die Hand gegeben werden. Dubs geht sogar noch weiter und fordert, dass die Funktionstüchtigkeit einer Schule durch eine an betriebswirtschaftlichen Regeln ausgerichtete Führung – Leadership – sicherzustellen sei (vgl. DUBS 2005: 8). Auf Basis der entworfenen organisationstheoretischen Interpretationsfolie kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit derartige Überlegungen im Organisationsalltag die erwünschten Effekte – wie bspw. Mitarbeiter, die sich an Vereinbarungen halten oder zufriedene Kunden – hervorbringen und ob diese strukturellen Veränderungen in den täglichen Machtbeziehungen nicht auch andere Wirkungen hervorbringen werden. Diese – und auch ähnliche Fragen – lassen sich mit der um die ‚Pädagogische Dimension‘ erweiterte strukturationstheoretisch inspirierte Organisationstheorie begründen,

analysieren und weitergedacht auch als Gestaltungsfolie für organisationale Veränderungsprozesse verstehen.

Wie dieser Beitrag zeigt, verändert schon die Anlehnung an ein für Profit-Unternehmen entwickeltes Konzept die Sprache und die Kultur in einer Schule in hohem Maße, was sich auch rückwirkend auf die Struktur auswirkt. Aus dieser besonderen organisationstheoretischen Perspektive ist zu überlegen, inwieweit das Führen einer Schule nach betriebswirtschaftlichen Regeln oder mit in der Privatwirtschaft erprobten Instrumenten den Alltag in der Schule, die handelnden Akteure und letztlich die Unterrichtsarbeit verändern und beeinflussen kann. Die zentrale Einführung von strukturellen ‚Vorgaben‘, wie Kernlehrziele und die möglicherweise daran gekoppelte Gehaltseinstufung von Lehrpersonen wird sich auf die Unterrichtsebene durchschlagen und entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen, die bspw. in einem ‚Teaching to the test‘ liegen könnten. Inwieweit dies dann letztlich noch dem gesellschaftlichen Auftrag entspricht, den eine Schule übernehmen soll und inwiefern es noch mit ‚pädagogischen Legitimationsmustern‘ begründet werden kann, weil möglicherweise ‚Anderes‘ – im Sinne einer Individualförderung, Wecken von Begeisterung für ein Fach, Entwicklung von Verantwortung für die Mitschüler, usw. (vgl. NEUWEG 2005, S. 4 ff.) – aus dem Unterricht ausgeblendet wird, ist eine Frage die weiteren Diskussions- und Forschungsbedarf aufwirft. Eine spezifische Kombination von Regeln und Ressourcen bildet die Struktur von Organisationen, die ihrerseits wieder handlungsleitend wird (vgl. GIDDENS 1988: 77). Die Herausforderung in der Führung einer Schule liegt darin, das Leitungs-Kooperationsgefüge derart zu gestalten, dass eine Balance zwischen handlungsleitenden und handlungsermöglichenden Vorgaben (Regel und Ressourcen) entsteht, die es den Lehrpersonen – auch künftig – ermöglicht, den pädagogischen Auftrag zu erfüllen.

## Literaturverzeichnis

- ALT, R.: Mikropolitik. In: WEIK, E. & LANG, R.: *Moderne Organisationstheorien, Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Verlag, Wiesbaden, 2001., S. 286–318.
- ALTRICHTER, H.: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: BASTIAN, J. et al. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, Opladen, 2000, S. 145–163.
- ALTRICHTER, H.: Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. In: *Pädagogik*, 58. Jg., Heft 3, Weinheim & Basel, 2006, S. 6–29.
- ALTRICHTER, H. & POSCH, P. (Hrsg.): *Mikropolitik der Schulentwicklung: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*, Innsbruck & Wien, 1996.
- AMMANN M.: Stakeholderpartizipation in der Schule, ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive, München & Mering, 2009.
- AMMANN, M. & THOMA, M.: Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 2009, S. 1–17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/ammann\\_thoma\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/ammann_thoma_bwpat16.pdf): Abgerufen am 01.09.09.
- ANDERSON, L. W.: Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In: TERHART, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*, Köln & Wien, 1991, S. 121–133.

- AUER, M.: Personalentwicklung und betriebliche Mitbestimmung. Eine mikropolitische Analyse, Wiesbaden, 1994.
- AUER, M.: Vereinbarungskarrieren, Eine karrieretheoretische Analyse des Verhältnisses von Erwerbsarbeit und Elternschaft, München & Mering, 2000.
- AUER, M. & WELTE, H.: Social position of equal opportunity actors in Austria. In: Equal Opportunities International, Vol. 26, No. 8, 2007, S. 778–801.
- BALL, S. J.: The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organizations, New York, 1987.
- BLEICHER, K.: Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie, Stuttgart, 1994.
- BOGUMIL, J. & SCHMID, J.: Politik in Organisationen. Organisations-theoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele, Opladen, 2001.
- DUBS, R.: Die Führung einer Schule, Leadership und Management, Stuttgart, 1994.
- DUBS, R.: Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung, 16. Jg., Heft 1, München & Neuwied, 2005, S. 4–10.
- EGLE, H. & MITTERLECHNER, W. & VONACH, G.: Qualitätsentwicklung an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, Reader 1999/2000, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 2000.
- ENGELHARDT, H. D.: Total Quality Management (TQM). Konzept – Verfahren – Diskussion, Bobingen, 2001.
- FEND, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden, 2006.
- FLICK, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg, 2005, S. 309–318.
- FRIEDBERG, E.: Zur Politologie von Organisationen. In: KÜPPER, W. & ORTMANN, G. (Hrsg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen, 1988, S. 39–52.
- FROSCHAUER, U. & LUEGER, M.: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien, 2003.
- GIDDENS, A.: The constitution of society, Berkeley, Calif., 1984.
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt & New York, 1988.
- HEINRICH, P.: Sprache. In: HEINRICH, P. & SCHULZ ZUR WIESCH, J. (Hrsg.): Wörterbuch zur Mikropolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Horst Bosetzky, Opladen, 1998, S. 265–266.
- VON HENTIG, H.: Die Schule neu denken, Eine Übung in praktischer Vernunft, München & Wien, 1993.
- HILDEBRAND, R.: Was KTQ® und EFQM verbindet – und was sie trennt. In: HELLMANN, W. (Hrsg.): Qualität meistern – KTQ® im EFQM – Kontext, Kulmbach, 2002, S. 2 – 8.
- HORVATH, W.: PISA – Studie. In: DZIERZBICKA, A.; SCHIRLBAUER, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien, 2006, S. 208–217.
- HINTERHUBER, H. H.: Strategische Unternehmungsführung. I Strategisches Denken. Vision – Unternehmenspolitik – Strategie, Berlin und New York, 1996.
- KOTTER, K.-H. & DELL, J.: Ein Qualitätsmanagement-Modell für ‚School Excellence‘ und seine Anwendung in deutschen Schulen. In: Pädagogische Führung, 13. Jg., Heft 4, 2002, S. 148–153.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch, Weinheim & Basel, 2005.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim & Basel, 2000.
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim Basel, 2003.
- MAYRING, P.: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung. In: MAYRING, P. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim & Basel, 2005, S. 7–20.
- MEYER, H.: Schulpädagogik. Band I. Für Anfänger, Berlin, 2001a.
- MEYER, H.: Schulpädagogik. Band II. Für Fortgeschrittenen, Berlin, 2001b.

- MITTERLECHNER, W.: Bericht des Direktors. In: JB 1995: Jahresbericht 1994/95, Bludenz, 1995, S. 3–4.
- MITTERLECHNER, W.: Kann die Schule von der Wirtschaft lernen? Erfahrungen mit EFQM an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Pädagogische Führung, 13. Jg., Heft 4, München und Neuwied, 2002, S. 168–171 .
- NEUWEG, G.-H.: Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, 2005, S. 1–12, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.pdf). Abgerufen am 17.09.09.
- ORTMANN, G. et al.: Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen, Op-laden, 1990.
- ORTMANN, G.: Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung, Frankfurt a. M., 2003.
- RITSCHER, H.: Die Rollenfunktionen des Lehrers. In: DIETRICH R. et al. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion, München & Basel, 1983, S. 76–109.
- ROLFF, H.-G. et al.: Manual Schulentwicklung, Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, Weinheim & Basel, 2000.
- SCHERER, A. G.: Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien, Stuttgart, 2002, S. 1–37.
- VONACH, G.: Unterwegs zur Schule der Zukunft. In: JB 1999: Jahresbericht 1999, Bundes-handelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, 1999, S. 3–7.
- VONACH, G. & MITTERLECHNER, W.: Bewerbungsdokument, Austrian Quality Award 2001, Bludenz, 2001.
- WEICK, K. E.: Educational Organizations as Loosely coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, 1976, S. 1–19.
- WELTE, H.: Der Berufseinstieg von Wirtschaftsakademikern. Eine sozialisationstheoretische Studie, Wiesbaden, 1999.
- WIATER, W.: Theorie der Schule, Donauwörth, 2006.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O.: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Paradigmenwechsel für die Entwicklungspraxis beruflicher Schulen und Folgen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103, Heft 1, Stuttgart, 2007, S. 75–100.
- ZULAUF, S.: Unternehmen und Mythos. Der unsichtbare Erfolgsfaktor, Wiesbaden, 2009.

## Internetquellen

http1: Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Bludenz, <http://www.bhak-bludenz.ac.at>, abgerufen am 14. September 2009.

Anschrift des Autors: Dr. Markus Ammann, Institut für Organisation und Lernen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Universitätsstrasse 15, 6020 Innsbruck, markus.ammann@uibk.ac.at