

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

AKZEPTANZ KOMPLEXER SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE BEI SCHULISCHEN AKTEUREN, AUFGEZEIGT AM BEISPIEL DES SCHULVERSUCHS PROREKO. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Summary: This article describes research findings of factors influencing the position of school professionals regarding the reorganisation of German (vocational) schools. The Author reflects on the basis of ideas of the New Public Management (NPM) the central issues of school-modernisation. School and governmental structures must be re-defined under the new premises of increased participation and more autonomous school management. This redefinition is followed by an analysis of the acceptance by staff and management. Acceptance is the key problem to be handled. It is confronted with extreme positions of negliance, with problems of daily burdens of teachers and problematic time-tables, with lack of organisational and functional support, shortage of investment up to the very many other opposing factors. Research results during the experimental phase show a decline of acceptance.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Ausgangssituation

Die intensiven Reformbemühungen der letzten Jahre zur Umgestaltung der Schulen haben in den Konzepten der (teil-)autonomen oder selbständigen Schule ihren bildungspolitischen Ausdruck gefunden. In fast allen Ländern Deutschlands sind derartige Konzepte, die den Schulen größere Handlungs- und Gestaltungsspielräume in personeller, finanzieller und organisatorischer Hinsicht gewähren, in verschiedenen Modellversuchen erprobt worden und zum Teil – wie z.B. in Niedersachsen – durch Novellierungen der Schulgesetze bereits rechtlich normiert. Die Reformansätze zur Modernisierung der Schulen haben durch das mäßige Abschneiden der deutschen Schülerinnen und

Schüler in internationalen Schulleistungstudien (TIMMS, PISA) einen wesentlichen Schub erhalten. Sie zielen auf eine Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit (insbesondere die Effektivität in Form von schulischen „Schlüsselergebnissen“, z.B. der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler), die gesteigert werden soll, als auch auf eine Steigerung der Effizienz (z.B. wirtschaftlicher Mitteleinsatz der bereitgestellten Ressourcen).¹

Als ein wesentlicher Auslöser, Impulsgeber und Verstärker der schulischen Modernisierungsansätze kann die seit den 90iger Jahren verstärkt eingesetzte Verwaltungsmodernisierung angesehen werden. In der Bundesrepublik wurde der von der „Kommunalen Gemeinschaftsstelle“ geprägte Ansatz des „Neuen Steuerungsmodells“ (vgl. JANN 2007, S. 77 ff.) breit diskutiert und auf vielen Ebenen der öffentlichen Verwaltungen implementiert. Diese verwaltungspolitische Reformstrategie lässt sich begrifflich mit der Konzeption des „New Public Management (NPM)“ (vgl. grundlegend SCHEDLER/PRÖLLER 2003, für den Schulbereich BUSCHOR 1997, THOM/RITZ/STEINER 2002 und DUBS 2005b, S. 455 ff.) bestimmen. Nach SCHRÖTER/WOLLMANN (2005, S. 63 und 65) ist es dem NPM-Konzept gelungen, die früheren Reformansätze und bislang eher isoliert nebeneinander stehenden Reformstränge zu einem einheitlichen Leitbild zu integrieren, das – unter dem Leitmotiv einer ergebnisorientierten-dezentralen neuen Steuerung – eine effiziente und effektive Aufgabenwahrnehmung programmatisch fasst. Als theoretisch-konzeptioneller Hintergrund haben verschiedene Versatzstücke aus institutionen-, mikroökonomischen und betriebswirtschaftlichen Theorieelementen sowie aus dem Managerialismus – vor dem Hintergrund eines grundlegenden und dynamischen gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels in den vergangenen Jahrzehnten – Eingang in die NPM-Konzeption gefunden.

Trotz vielfältiger nationaler wie internationaler Ausprägungen und Varianten des NPM im öffentlichen Sektor lassen sich im Kern einige – nachstehend aufgeführte – konstitutive und übergreifende Elemente dieses Konzepts herauschälen (vgl. SCHEDLER 2007, 26; SCHRÖTER/WOLLMANN 2005, S. 67 f.):

- Unter Effizienzgesichtspunkten Begrenzung des Aufgabenspektrums des öffentlichen Sektors („Gewährleistungsstaat“) bzw. Einführung des Wettbewerbsgedankens und von Wettbewerbsmechanismen für die öffentliche Leistungserstellung.
- Dezentralisierung von Strukturen und Erhöhung der Eigenverantwortung (teil)autonomer Einheiten bei gleichzeitiger Implementierung neuer Steuerungs- und Kontrollinstrumente.

- Verschiebung des Fokus auf eine stärker output-/wirkungsorientierte und indikatorenbasierte Steuerung und damit Ablösung des traditionellen Bürokratiemodells.
- Öffnung der Verwaltung gegenüber den Ansprüchen und Erwartungen der Stakeholder („Kundenorientierung“).
- Einführung und Anwendung erprobter privatwirtschaftlicher Methoden des Managements.
- Verstärkung des Effizienzgedankens.

Das wesentlich auf der Basis des NPM sich begründende Leitbild einer „eigenverantwortlichen Schule“ oder „geleiteten, teilautonomen Schule“ (DUBS) hat für den Bereich des berufsbildenden Schulwesens die begriffliche Gestalt des „Regionalen Kompetenz- oder Berufsbildungszentrums“ angenommen.

Für die in diesem Bereich vorhandenen strukturellen Reformansätze lassen sich neben den eher grundlegenden theoretischen Begründungsfiguren, die im Konzept des NPM analytisch zusammengefasst worden sind, in der jüngeren Vergangenheit zwei weitere wesentliche Anstöße und Bezugspunkte hervorheben:

- (1) die Auszeichnung des dänischen Berufsbildungssystems durch die Bertelsmann-Stiftung im Jahre 1999 (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 1999)² und
- (2) die konzeptionellen Vorstellungen von Rolle und Stellung der beruflichen Schulen, wie sie von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entwickelt und intensiv diskutiert worden sind (vgl. BLK 2001, 2002 und 2003). Im Konzert der verschiedenen berufsbildungspolitischen Akteure kann die BLK als „zentraler Protagonist regionaler Kompetenzzentren“ (TENBERG 2003, S. 12) bezeichnet werden.

Seit einigen Jahren erproben die meisten Bundesländer in Modellvorhaben, die mittlerweile zum Teil bereits aus dem Modellversuchsstadium in die Transferphase überführt worden sind, innovative Ansätze zum Umbau der beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren³. Die BEAGLE-Studie des BLK (vgl. BECKER/SPÖTTL/DREHER 2007) hat erst jüngst wieder aufgezeigt, dass die verschiedenen Modellversuche eine große Bandbreite hinsichtlich ihres Innovationsgrades (Grad der Autonomie), ihrer Komplexität und ihres Umfangs (Zahl der Handlungsfelder und teilnehmenden Schulen), ihres Vorgehens (top-down vs. bottom-up) und ihrer Schwerpunktsetzungen aufweisen. Darüber hinaus weisen die in diesem Diskurs verwendeten Begriffe eine verwirrende Vielfalt und erhebliche Unschärferelationen auf, was auf

eine hohe Komplexität der Sache, aber auch auf „*unterschiedliche Zielsetzungen, Entwicklungsvorstellungen, Interessen, Sichtweisen, Hoffnungen und Befürchtungen*“ (RÜTZEL/BENDIG 2002, S. 5) hindeutet.

Dennoch lassen sich als konstitutive Merkmale regionaler beruflicher Kompetenzzentren aus der bisherigen Diskussion vor allem folgende Charakteristika benennen:

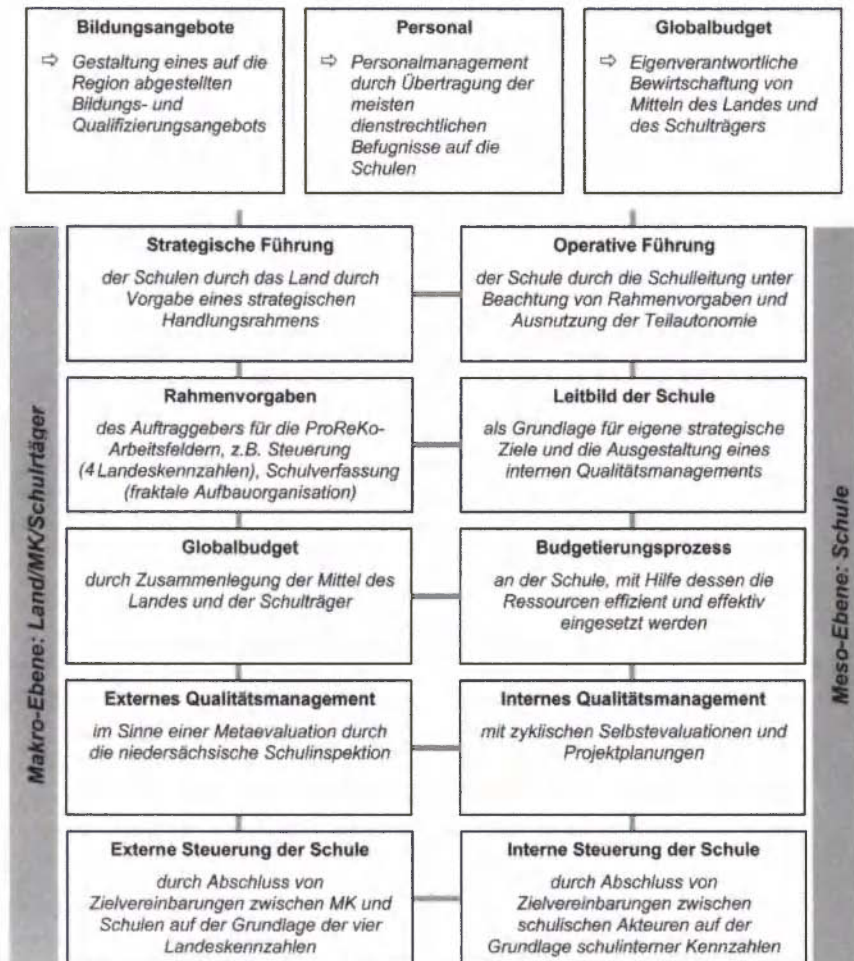
- Erweiterung des Aufgabenspektrums insbesondere durch ein verbessertes und flexibleres Bildungsangebot sowie eine bessere Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung.
- Größere Eigenständigkeit in finanz- und personalwirtschaftlicher Hinsicht.
- Stärkere Kooperation mit Bildungseinrichtungen in der Region in so genannten Berufsbildungsnetzwerken (vgl. RÜTZEL/BENDIG 2002).

Als gemeinsamer Kern der aktuellen Reformbemühungen und Modellvorhaben lässt sich also eine größere „Gestaltungsautonomie“ (ROLFF) der Schulen in Form erweiterter Handlungsmöglichkeiten und Befugnisse in finanzieller, personeller, organisatorischer und auch rechtlicher Hinsicht unter Wahrung und Beachtung des verfassungsrechtlich verankerten staatlichen Bildungsauftrags identifizieren, d.h. die Schulen sollen sich zu regionalen, eigenständig handelnden, modernen kundenorientierten Dienstleistern für berufliche Aus- und Weiterbildung wandeln. Die künftige Berufsschule als Qualifizierungs- und Kompetenzzentren, eingebettet in regionale Bildungsnetzwerke, soll auf diese Weise auch einen Beitrag zur Regional-, Struktur- und Arbeitsmarktpolitik erbringen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat DUBS auf der Grundlage des NPM ein Rahmenmodell für die Gestaltung einer teilautonomen, geleiteten Schule konzeptualisiert (vgl. DUBS 2002, DUBS 2005b, S. 255 ff.), dem die Projektverantwortlichen für den in Niedersachsen vom 01.01.2003 bis 31.12.2007 laufenden Schulversuch „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren“ (Projekt Regionale Kompetenzzentren – ProReKo) (vgl. hierzu die Beiträge in diesem Heft und von RÜTTERS/ROGGENBRODT/KÜNZEL 2004) in wesentlichen Grundzügen gefolgt sind.

Die *Abbildung 1* verdeutlicht die wichtigsten Eckpunkte und Zusammenhänge des ProReKo-Modellversuchs in Anlehnung an das Dubs'sche Rahmenkonzept einer teilautonomen Schule. Dabei wird den Schulen von der Makroebene (Land, Schulträger) eine jeweils größere Autonomie in den Bereichen der Bildungsangebote sowie des Personal- und Finanzmanagements eingeräumt, indem die personellen und finanziellen Ressourcen von

Abbildung 1: Mehrebenenmodell zur Teilautonomie von Schulen am Beispiel des Modellversuchs ProReKo in Anlehnung an DUBS



den Schulen weitgehend eigenverantwortlich bewirtschaftet und die Bildungsangebote bedarfs- und marktgerecht gestaltet werden können und sollen. Die größere Selbständigkeit auf diesen Feldern bedingt eine veränderte Aufbau- und Ablauforganisation, die ebenfalls im Rahmen von strategischen Rahmenvorgaben (Schulverfassung, Qualitätsmanagement) von den Schulen operativ auszugestalten ist. Die operative Gestaltungsautonomie der Schulen

nach innen ist gleichzeitig gekoppelt mit einer Legitimations- und Rechenschaftspflicht nach außen. Diese äußert sich in unterschiedlichen Formen einer veränderten, stärker outputorientierten Steuerung zwischen der Makro- und Mesoebene, wobei neue Steuerungsverfahren und -instrumente (z.B. Zielvereinbarungen) im Rahmen einer Kontextsteuerung von Schulen erprobt werden. Gleichzeitig wird damit der Aufgaben- und Funktionswandel der Schulaufsichtsbehörden von einer herkömmlichen, auf die Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht konzentrierten Verwaltung zu einer modernen Dienstleistungsbehörde beschrieben, der neue Aufgaben hinsichtlich der Setzung strategischer Rahmenvorgaben im Bereich der Steuerung und des Controllings sowie bei der Bereitstellung eines bedarfsgerechten Unterstützungs- und Qualifizierungssystems bei gleichzeitigem Abbau bisher wahrgenommener Tätigkeiten zuwachsen.

1.2 Problemstellung

Die von Bildungspolitikern im aktuellen Diskurs um Schulqualität beinahe schon gebetsmühlenhaft formulierte Annahme, wonach ein eigenverantwortlich und dezentral organisiertes Schulsystem unter dem neuen outputorientierten Steuerungsparadigma dem bisherigen zentralistischen Ansatz überlegen sei, d.h. zu qualitativ besseren Ergebnissen führe, ist zwar theoretisch plausibel, aber bisher empirisch nicht hinreichend belegt (vgl. DUBS 2005a, SCHEERENS/BOSKER 1997, CLEMENT/WISSINGER 2004). Dies zeigen auch die aufschlussreichen Meta-Analysen des Deutschen Institutes für internationale pädagogische Forschung zu dieser Thematik (vgl. WEIß 2004 und 2005). Insgesamt kann daher festgestellt werden, dass die empirisch abgestützte Wissensbasis zur „Bedeutung einer erweiterten schulischen Eigenverantwortung“ sowie zu „Fragen der Implementation, der Bedingungen und Folgen einer Reform der schulischen Steuerung schmal“ ist (CLEMENT/WISSINGER 2004, S. 222).

Bezogen auf die deutschsprachigen Länder weist DUBS darauf hin, dass der begonnene System- und Paradigmenwechsel in Richtung einer teilautonomen, geleiteten Schule alles andere als geräusch- und reibungslos verläuft. „Im Gegenteil: Missverständnisse, fehlende ganzheitliche Konzepte, Mängel bei der Einführung und erste Misserfolge könnten die ganze Entwicklung hemmen oder gar erneut zu einem zentralistischen Schulsystem zurückführen“ (DUBS 2005b, S. 456). In ähnlicher Weise sind anderenorts typische Schulentwicklungsprozesse als „unerfreuliche Lebenszyklen“ beschrieben worden: die an-

fangs mit schulischen Innovationen verknüpften und aufgeladenen großen Hoffnungen und Erwartungen werden durch konzeptionell zu wenig durchdachte Umsetzungsvorhaben zerschlagen. Angesichts fehlender oder nicht messbarer Erfolge macht sich schließlich eine ernüchternde Haltung breit, die nicht selten in eine gänzliche Ablehnung und Resistenz gegenüber Reformversuchen mündet (vgl. EULER 2003, S. 51; ROLFF 1998, S. 308).

Als Ursachen für diese Ernüchterungstendenzen werden also in erster Linie konzeptionelle Mängel und Implementationsprobleme ins Feld geführt. Das würde umgekehrt bedeuten, dass es für eine gelingende komplexe Schulentwicklung auf der Grundlage des NPM allein eines „Lückenschlusses“ auf der konzeptionellen und Implementationsebene bedürfte. Diese Sichtweise ist aber problematisch, weil sie auf einem versteckten deterministischen Verständnis von Reformumsetzung und einem zu unspezifischen Organisationsverständnis von Schule basiert, das die Spezifika und Strukturmerkmale der schulischen Organisation und der Lehrerverberfession zu wenig in Rechnung stellt. Die Betrachtung der organisations- und berfessionsspezifischen Besonderheiten sind aber wesentlich für die Frage, ob wesentliche Elemente des NPM und aus der Wirtschaft stammende Managementkonzepte „von einer Schule direkt übernommen, adaptiert oder abgelehnt werden“ (ROLFF 1998, S. 311).

In Ablösung zu der klassischen Vorstellung, die Schule nach dem Bürokratiemodell Weberscher Provenienz gefasst hat, hat die neuere Organisationsforschung und -theorie eine Vielzahl von Modellen auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Basiskonzepte hervorgebracht, die aus kultur- und organisationssoziologischer sowie system- oder handlungstheoretischer Sicht sehr unterschiedliche Perspektiven auf die Organisation Schule werfen. Eine gewisse Prominenz haben in diesem Kontext das auf Mintzberg zurückgehende Modell der „professional bureaucracy“ und die von Weick entwickelte Organisationsvorstellung der Schule als „loosely coupled systems“ (vgl. WEICK 1976) erfahren. Danach sind lose gekoppelte Systeme durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. SPIESS 2003, S. 56):

- Starke Individualisierung und große Autonomie der Akteure.
- Kommunikation und Beziehungen folgen dem Prinzip der Zufälligkeit und werden als unwichtig betrachtet.
- Kooperation bleibt schwach entwickelt, Koordination und Kontrolle erfolgen nicht regelhaft, sondern allenfalls punktuell.
- Über Ziele, Prioritäten und Strategien der Arbeit gibt es vielfältige individuelle Auffassungen.

- Die Menschen handeln nach ihren subjektiven Prinzipien und kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen.
- Durch die vagen Beziehungen der Individuen ist die Organisation nur begrenzt durch Information, Kommunikation und Interaktion verbunden und gesteuert.

Für die Untersuchung der Bedingungen von komplexen schulischen Veränderungsprozessen sind nun die Annahmen wichtig, dass lose gekoppelte Systeme als träge gelten und sich beharrlich gegen Wandel zu wehren scheinen (vgl. ebd.; BÖTTCHER/TERHART 2004, S. 9).⁴ Auch das so genannte „Autonomie-Paritäts-Muster“ (APM) ist in diesem Zusammenhang als Veränderungen erschwerendes Einstellungsmuster von Lehrkräften zu erwähnen. Es beschreibt aus organisationssoziologischer Sicht bestimmte tradierte und stabil verankerte Merkmale und Handlungsmuster, die mit dem Lehrerberuf verbunden werden (vgl. LORTIE 1972).⁵

Als wirkmächtiges handlungsleitendes Prinzip stellt es eine nicht zu unterschätzende Innovationsbarriere dar, auch wenn empirische Studien nachgewiesen haben, dass es eher als differentielles Merkmal wirkt und gerade im berufsbildenden Schulwesen nicht überproportional vertreten ist (vgl. ALTRICHTER/EDER 2004).

Aus den obigen Überlegungen leiten sich in einer ersten Annäherung zunächst zwei Kernfragen ab:

(1) Wie lässt sich der oben beschriebene Reformansatz in einem komplizierten Zusammenspiel von schulischer Organisation und pädagogischer Profession als komplexer Veränderungsprozess zielgerichtet organisieren oder „orchestrieren“, wenn gleichzeitig von hochgradig stabilen mentalen, sozialen und formalen Strukturen und Traditionen in der Schule auszugehen ist (vgl. BÖTTCHER/TERHART 2004)? Über diesen Fokus, der stärker die Implementationsbedingungen und konzeptionelle Kohärenz und Klarheit als mögliche Determinanten für eine gelingende Schulentwicklung in den Blick nimmt, hinaus ist (2) – auf einer grundsätzlichen Ebene – zu fragen, ob und inwieweit der derzeitige auf der Basis des NPM-Konzept eingeleitete Paradigmenwechsel zu teilautonomen Schulen überhaupt mit wesentlichen Merkmalen der spezifischen Organisation von Schule verträglich ist. Anders gewendet: Ist eine „Verbetriebswirtschaftlichung“ für eine „professional bureaucracy“ wie die Schule überhaupt realistisch und erstrebenswert, weil sie mit den tradierten semi-professionellen Handlungs- und Interaktionsmustern der schulischen Akteure naturwüchsig in Konflikt geraten muss bzw. von vielen schulischen Akteuren unterlaufen werden kann?

1.3 Forschungsstand

Insgesamt ist für den gesamten Bereich der Schulentwicklung im deutschsprachigen Bereich ein gewichtiges Forschungsdefizit zu konstatieren. „Die Annahmen, Behauptungen und Zusammenhänge sind kaum erforscht. Es wird viel vermutet und wenig gewusst“ (ROLFF 1998, S. 325). Ähnlich ist die Forschungslage speziell für den hier zu untersuchenden Kontext der strukturellen Reformansätze im berufsbildenden Bereich einzuschätzen (vgl. TENBERG 2003, S. 13). Die oben dargestellte Vielzahl der in verschiedenen Bundesländern im Rahmen von Modellversuchen und -vorhaben erprobten Varianten der Dezentralisierung des Schulsystems müsste „eigentlich“ eine vorzügliche Möglichkeit bieten, die Forschungsdesiderata auf diesem Gebiet aufzuarbeiten. Aufgrund der zumeist großen Nähe der Modellversuchsträger und -akteure zu den politisch Verantwortlichen und Ressourcengebern ist aber eine gewisse Zurückhaltung festzustellen, „kontroverse oder kritische Ergebnisse überhaupt zu Tage zu fördern“ (Ebd. S. 13).

Für den Bereich des berufsbildenden Schulwesens existieren nur wenige Implementationsstudien über die Wirkung einer größeren Eigenverantwortlichkeit bzw. von Schulentwicklungsprozessen. Forschungsstrategisch sind sie zumeist explorativ ausgerichtet und forschungsmethodisch arbeiten sie überwiegend mit qualitativen Methoden (vgl. z.B. CLEMENT/WISSINGER 2004). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die verdienstvollen Einzelstudien von ALTRICHTER, zum Beispiel zur Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements in beruflichen Schulen (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996, ALTRICHTER 2000), auch wenn diese Studien nicht explizit im Kontext einer größeren Eigenverantwortung stehen. Er hat den mikropolitischen Forschungsansatz der Organisationstheorie, der ursprünglich für Profitorganisationen entwickelt worden ist, für seine Untersuchungen schulischer Veränderungsprozesse fruchtbar gemacht und zu einer strukturationstheoretischen Sicht zur besseren Erklärung organisationaler Transformationsprozesse in Schulen weiterentwickelt (vgl. ALTRICHTER 2004).

Vor dem bisher skizzierten Hintergrund soll im Folgenden ein eigener Forschungsansatz zur empirischen Untersuchung der Akzeptanz komplexer Schulentwicklungsprozesse bei schulischen Akteuren vorgestellt werden. Als Untersuchungsrahmen dient dabei der bereits oben erwähnte Modellversuch ProReKo in Niedersachsen (vgl. RÜTTERS/ROGGENBRODT/ KÜNZEL 2004).

2. Akzeptanzstudie

2.1. Theoretische Begründungen

Wie oben bereits dargelegt, handelt es sich bei dem Schulversuch ProReKo um ein komplexes Schulentwicklungsvorhaben mit dem Ziel, durch eine veränderte Form der Steuerung und eine dezentralisierte Ressourcenverantwortung die Qualität berufsbildender Schulen nachhaltig zu verbessern und sie zu regionalen Kompetenzzentren weiterzuentwickeln.

Zentrale Ausgangsüberlegung bei derartigen Veränderungs- und Innovationsvorhaben⁶ ist die von der Schulentwicklungs- und Innovationsforschung gestützte Annahme, dass sie nur gelingen werden, wenn sie von den davon Betroffenen akzeptiert werden, d.h. die „Betroffenen zu Beteiligten“ werden. Jede Innovation ist mithin auf die Wirksamkeit der handelnden Akteure angewiesen (vgl. für den schulischen Bereich EULER 1995, S. 286; OELKERS 2005, ROLFF 1998, S. 312). Veränderungen in Organisationen ergeben sich folglich erst, wenn sich die Individuen darin ändern.

Jeder Veränderungsprozess, der in Strukturen, Prozesse, Abläufe und Arbeitsweisen von Organisationen eingreift, ist zugleich mit einer Veränderung des Erlebens und Verhaltens von Menschen verbunden. Wenn deshalb Neues implementiert werden soll, bedeutet dies in der Regel eine Veränderung bisheriger Routinen, gewohnter Handlungs- und Verhaltensmuster und damit einen möglichen Verlust bisher erlebter und eingespielter Verhaltenssicherheit. Wenn dieser Zusammenhang nicht mitbedacht wird, muss auf Seiten der von den Veränderungen Betroffenen mit vielfältigen Formen der Verweigerung und Strategien des Unterlaufens gerechnet werden, die in der einschlägigen Literatur unter dem Begriff des Widerstandes⁷ diskutiert werden (vgl. z.B. DOPPLER/LAUTERBURG 2005, S. 324 ff., VON ROSENSTIEL 1997). Andererseits können einzelne Akteure im Veränderungsprozess auch als Träger und Promotoren betrachtet werden, die angesichts ihres Engagements, ihrer Stellung im System, ihrer Verfügungsmacht über Ressourcen und ihrer Führungs-, Fach- und Sachkompetenz eine Schlüsselstellung für den Erfolg der Neuerung einnehmen (vgl. z.B. das Promotorenmodell bei HAUSCHILDT 1997).

Bezogen auf den Schulversuch ProReKo bedeutet das, dass das Gelingen nicht nur von der Bereitschaft und der Güte des Innovations- und Projektmanagements der Projektverantwortlichen auf allen Ebenen des Systems, sondern ebenso von der Akzeptanz der von ihm Betroffenen an den einzelnen Modellversuchsschulen abhängt. Dabei sind insbesondere die Lehrkräfte als Träger der operativen schulischen Kernprozesse in den Blick zu nehmen.

Aus diesen Ausgangsüberlegungen sind für die im Weiteren darzustellende Akzeptanzstudie folgende untersuchungsleitenden Fragen formuliert worden:

- (1) Welches sind die wesentlichen Einfluss- und Wirkfaktoren für die Akzeptanz der am Modellvorhaben ProReKo beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen?
- (2) Lassen sich signifikante Prädiktoren für die Akzeptanz von komplexen Schulentwicklungsprozessen identifizieren?
- (3) Wie lassen sich in diesem Zusammenhang potenziell unterschiedliche Akzeptanzgrade zwischen den Modellversuchsschulen erklären?
- (4) Welchen Einfluss, welche Bedeutung und welche Wirkung haben in diesem Zusammenhang die schulischen Promotoren, insbesondere die Schulleiterinnen und Schulleiter als zentrale „change agents“?
- (5) Gibt es einen empirisch abgestützten Zusammenhang zwischen der Akzeptanz schulischer Akteure gegenüber komplexen Veränderungsprozessen und dem Führungsverhalten bzw. einem bestimmten Führungsstil des schulischen Leitungspersonals?

2.2 Akzeptanz als Analyserahmen

Für unseren Untersuchungskontext kann *Akzeptanz als positive Haltung bzw. Einstellung gegenüber der angestrebten Veränderung* definiert werden, womit er eine ähnliche Bedeutung und damit Nähe zu dem Begriff „commitment“, der Selbstverpflichtung, aufweist. Diese Definition fokussiert die Akzeptanz bewusst auf die Einstellungsdimension und klammert die Verhaltensdimension als beobachtbare Kategorie aus.

Um festzustellen, ob die intendierten Veränderungen auf Akzeptanz stoßen, muss das begriffliche Konstrukt „Akzeptanz“ operationalisiert werden. Hierfür müssen geeignete Indikatoren gefunden werden, mit denen zuverlässig die Akzeptanz eingeschätzt bzw. gemessen werden kann.

Hierfür ist ein in *Abbildung 2* dargestelltes Akzeptanzmodell konstruiert worden, in das – neben den bereits oben erwähnten Faktoren – Befunde aus der schulischen Innovations- und Implementationsforschung (vgl. DUBS 2005a, EULER 2003, CAPAUL 2002, EBNER 2005, HOLTAPPELS 2003) eingeflossen sind.

Das Modell indiziert das Konstrukt der Akzeptanz gemäß der obigen Definition an der grundlegenden Einstellung zum Schulversuch ProReKo, die in Form einer Zustimmung bzw. Ablehnung – mit der Angabe der jeweiligen Gründe – ausgedrückt wird. Als Einfluss- und Wirkfaktoren für diese Hal-

tung unterscheidet das Modell ProReKo-spezifische und schulische Bedingungsvariablen, wobei letztere noch einmal in personelle und institutionelle Faktoren ausdifferenziert werden.

2.3 Forschungsdesign

Zur empirischen Untersuchung der in Kap. 2.1 beschriebenen Untersuchungsfragen ist auf der Grundlage des in *Abbildung 2* dargestellten Akzeptanzmodells ein Forschungsdesign entwickelt worden, das empirisch-analytische Verfahren mit qualitativen Forschungsmethoden zu einem multimethodischen, triangulisierten Vorgehen verbindet (vgl. *Tabelle 1*). Die Akzeptanzstudie gliedert sich demnach in drei Arbeitsschwerpunkte, deren jeweilige Untersuchungsanlage nachstehend kurz erläutert wird.

Abbildung 2: Akzeptanzmodell in komplexen Schulentwicklungsprozessen

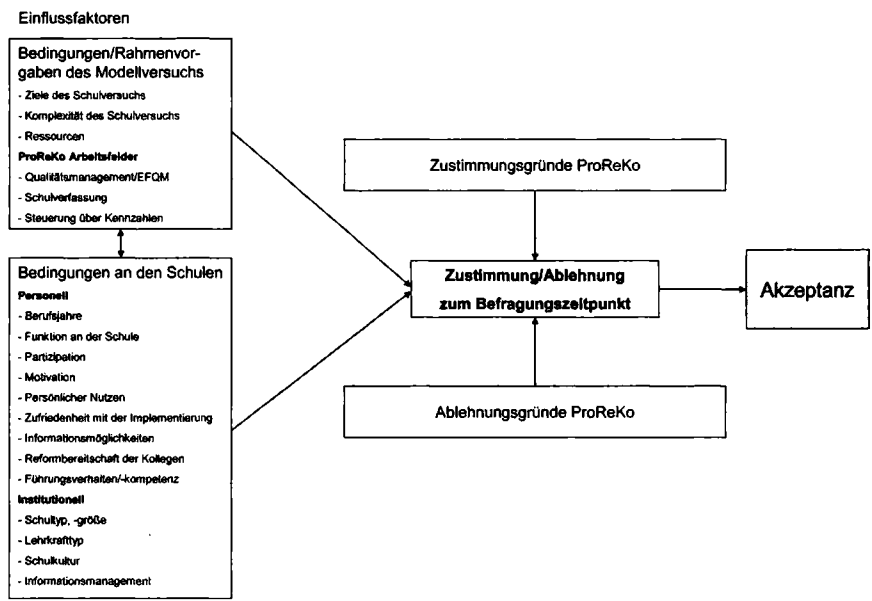


Tabelle 1: Untersuchungsdesign der Akzeptanzstudie

Arbeitsschwerpunkte	Forschungsverfahren/-methoden
1. Längsschnittuntersuchung zu Akzeptanz zu vier Messzeitpunkten an allen Modellversuchsschulen (2004–2007)	empirisch-analytisch, quantitative Befragung
2. Untersuchung des Führungsverhaltens von Schulleiter/innen an ausgewählten Modellversuchsschulen (2007)	empirisch-analytisch, quantitative Befragung
3. Schulfallstudien zur Untersuchung von Determinanten für die Akzeptanz des Schulversuchs ProReKo (2006–2007)	qualitativ, problemzentrierte, leitfadengestützte Experteninterviews

2.3.1 Arbeitsschwerpunkt 1

Zunächst wurde im Zeitraum von 2004 bis 2007 in vier Erhebungswellen im Rahmen einer Längsschnittstudie⁸ die Einstellungsakzeptanz zum Schulversuch ProReKo gemessen, um die jeweiligen Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgrade im zeitlichen Verlauf abbilden zu können. Zum einen können dadurch Zufallseffekte und Messfehler, die bei einer einmaligen Befragung in höherem Maße auftreten, besser kontrolliert und weitgehend minimiert werden. Zum anderen lässt die Längsschnittbetrachtung Trendanalysen hinsichtlich der Entwicklung und des Verlaufs der Akzeptanz zu. Darüber hinaus werden auf diese Weise den Projektverantwortlichen auf der Landes- und Schulebene über den gesamten Projektverlauf Informationen zur Ausprägung der Akzeptanz mit dem Ziel bereitgestellt, diese in das jeweilige System rückzuspiegeln und datengestützt entsprechende Interventionen zu prüfen und ggf. einzuleiten.

In die Stichprobe wurden alle 19 Modellversuchsschulen einbezogen. Die Grundgesamtheit der Befragten umfasste die an diesen Schulen beschäftigten Lehrkräfte sowie die Mitglieder der erweiterten Schulleitung. Als Erhebungsinstrument wurde ein überwiegend quantitativ ausgerichteter Fragebogen eingesetzt, der vor dem jeweiligen Feldeinsatz einem Pre-Test und nach den Befragungen einer Ex-Post-Überprüfung mit dem Ziel einer Optimierung und Schärfung des Messinstruments unterzogen wurde. Die in den vier Messungen generierten Rücklaufquoten (52 %, 59 %, 72 %, 79 %) liefern eine insgesamt befriedigende und belastbare Datenbasis für die empirisch-analytische Bearbeitung der ersten Fragestellung, auch wenn die Rücklaufquoten der ersten und zweiten Erhebung nicht zufrieden stellend waren und die Aussagekraft der Daten insgesamt etwas einschränken.

2.3.2 Arbeitsschwerpunkt 2

Zur Bearbeitung der zweiten untersuchungsleitenden Fragestellung wurde ebenfalls ein empirisch-analytisches Vorgehen gewählt. Hierzu wurde an ausgewählten Modellversuchsschulen das Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern durch das jeweilige Kollegium mit Hilfe eines quantitativen Erhebungsinstruments mit 40 Ratingitems mit dem Ziel eingeschätzt, zu analysieren, inwieweit die Leiterinnen und Leiter der ProReKo-Schulen sich an einem „transformationalen Leadership-Konzept“ (vgl. DUBS 2005b, S. 167 ff.) orientieren und einen für schulische Innovationsprozesse als förderlich angenommenen Führungsstil praktizieren. In die Konstruktion des Fragebogens hat zum einen das Leadership-Konstrukt von DUBS (vgl. DUBS 2005b, S. 160 ff., DUBS 2006), das in eine zehn Items umfassende Skala operationalisiert wurde, und zum anderen ein aus 30 Items bestehendes Befragungsinstrument aus dem Innovationsmodell der beiden amerikanischen Schulforscher HALL und HORD (vgl. HALL/HORD 2006) Eingang gefunden.

Die Auswahl der an dieser Befragung teilnehmenden acht ProReKo-Schulen erfolgte nach dem Kriterium der im ersten Arbeitsschwerpunkt ermittelten Akzeptanzgrade der Schulen zum Modellversuch ProReKo, sodass Schulen mit hohen, mittleren und niedrigeren Zustimmungsraten in die Erhebung einbezogen waren. Die Teilnahme dieser Schulen erfolgte auf freiwilliger Basis. Dieses Setting ermöglicht es zu untersuchen, ob sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einem bestimmten Führungsverhalten und der Akzeptanz von schulischen Akteuren zum Schulversuch ProReKo auf der Mesoebene der Schule belegen lässt.

2.3.3 Arbeitsschwerpunkt 3

Ziel der Untersuchung in diesem Schwerpunktbereich ist es, die sich aus der jeweiligen besonderen schulischen Situation ergebenden relevanten Bestimmungsfaktoren und Einflussgrößen für die Einstellungsakzeptanz für einzelne Schulen näher bestimmen und damit auch größere Differenzen dieser Zielvariablen zwischen den Schulen vertiefend erklären zu können (vgl. erste Untersuchungsfrage). Hierfür wurden insgesamt 40 leitfadengestützte, *problemzentrierte Experteninterviews* an sechs ausgewählten ProReKo-Schulen durchgeführt, die ihre Bereitschaft zur Teilnahme an dieser Untersuchung freiwillig erklärten. Sie waren auch an der Untersuchung zur Einschätzung des Führungsverhaltens der/des Schulleiterin/Schulleiters beteiligt und reprä-

sentieren unterschiedliche Akzeptanzgrade. Pro Schule wurden sechs bis sieben Interviewpartner befragt, die die gesamte Breite des schulischen Führungs- und Lehrpersonals repräsentieren (Schulleiter/in, weiterer Vertreter der erweiterten Schulleitung, ProReKo-Geschäftsführer/in, Personalratsvorsitzende/r, Frauenbeauftragte, zwei zufällig ausgewählte Lehrkräfte). Das durch die Interviews erhobene Datenmaterial wird nach der Methode der von MAYRING entwickelten strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2003) bearbeitet und dient als Grundlage für die Erstellung von Einzelfallstudien, die ein vertiefendes Bild über die Situation einzelner Modellversuchsschulen und die ihnen wirksamen Determinanten für die jeweilige Haltung der Akteure zum Schulversuch vermitteln sollen.

Nachfolgend werden einige ausgewählte Untersuchungsergebnisse⁹ zu dem ersten Arbeitsschwerpunkt im Rahmen der Akzeptanzstudie dargestellt und analysiert. Während die quantitativen und qualitativen empirischen Erhebungen in allen drei Schwerpunktbereichen bis zum Ende des Jahres 2007 durchgeführt worden sind, werden noch ausstehende statistische Berechnungen (Korrelations- und logistische Regressionsanalysen) und die Erstellung der schulischen Fallstudien im Jahre 2008 abgeschlossen werden.

2.4 Darstellung und Interpretation ausgewählter Ergebnisse

2.4.1 Arbeitsschwerpunkt 1: Untersuchung der Akzeptanz im Längsschnitt

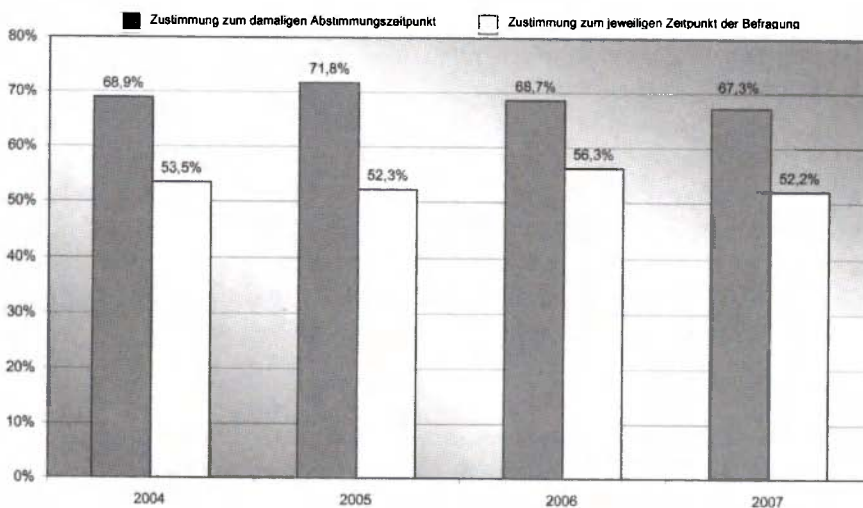
Einstellungsakzeptanz – Hauptindikator Zustimmung/Ablehnung

Zunächst wird die Entwicklung der Einstellungsakzeptanz nach dem Hauptindikator „Zustimmung/Ablehnung zum Schulversuch ProReKo“ auf der Ebene der Befragten aller Modellversuchsschulen betrachtet. Um die an diesem Indikator gemessene Akzeptanz zu bestimmen, sind den Befragten in allen vier Erhebungen die beiden dichotomisch konstruierten Fragen „*Wie haben Sie seinerzeit über den Antrag Ihrer Schule auf Beteiligung an ProReKo entschieden?*“ und „*Würden Sie heute der Teilnahme Ihrer Schule am Schulversuch ProReKo zustimmen?*“ vorgelegt worden.

Aus den jeweiligen positiven Antworten (Zustimmung) zu diesen beiden Fragen ergibt sich die in *Abbildung 3* dargestellte Häufigkeitsverteilung. Zu allen vier Befragungszeitpunkten ist der Zustimmungsgrad aller Befragten von einem hohen Niveau um die 70 %-Marke deutlich gesunken. Dabei fällt

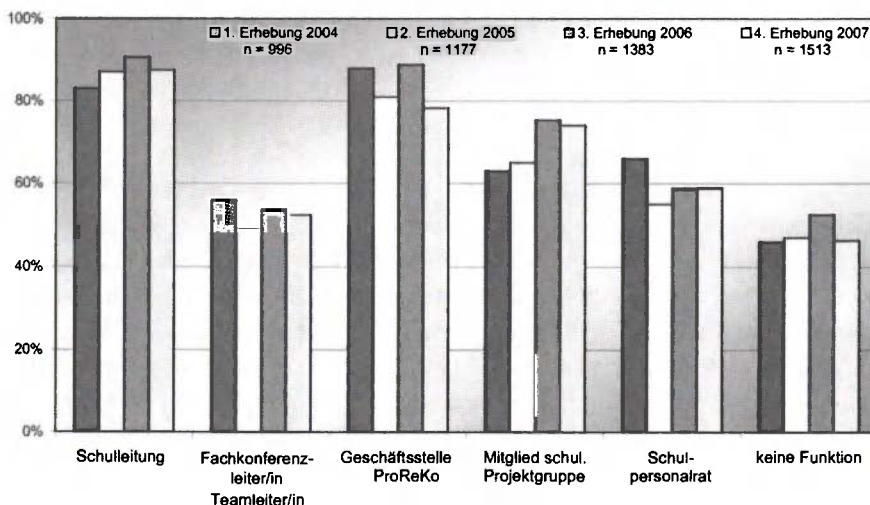
auf, dass der Akzeptanzabfall bei der dritten Erhebung am geringsten ausfällt und gleichzeitig die Zustimmung zum Befragungszeitpunkt mit 56,3 % im Vergleich zu den anderen Befragungen leicht angestiegen ist. Insgesamt bewegen sich die Werte für die Einstellungsakzeptanz zu allen vier Befragungszeitpunkten aber auf einem vergleichbaren Niveau.

Abbildung 3: Zustimmung zum jeweiligen Befragungszeitpunkt



Da die über alle vier Befragungswellen erhobenen durchschnittlichen Akzeptanzwerte ein sehr stabiles Verteilungsmuster zeigen und nur in einem sehr geringen Maße streuen, liegt es nahe, sie als Ausdruck von grundlegenden Haltungen und Einstellungsmustern der Befragten zum Modellversuchsvorhaben insgesamt oder einzelnen Modellversuchselementen zu interpretieren. Diese Einstellungen sind offensichtlich unabhängig von im Verlauf des Modellversuchs erzielten Implementationserfolgen und -ergebnissen wenig „erschüttert“ worden und relativ stabil geblieben. Der Abfall der ursprünglichen Zustimmungsrates zu ProReKo von um die 70 % auf ein Niveau von gut 50 % lässt darauf schließen, dass möglicherweise bei vielen Befragten die mit dem Schulversuch programmatisch verbundenen Erwartungen durch den realen Modellversuchsverlauf subjektiv nicht erfüllt worden sind.

Abbildung 4: Zustimmung zum Schulversuch zum jeweiligen Befragungszeitpunkt – nach Funktion und Stellung der Befragten in der Schule



Werden die Ergebnisse des Akzeptanzverlaufs nach den Trägern bestimmter schulischer Funktionen differenziert (vgl. *Abbildung 4*), zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Vertreter der erweiterten Schulleitung, der ProReKo-Geschäftsstellen und der ProReKo-Projektgruppen mit weit über dem Durchschnitt liegenden hohen Zustimmungswerten als eigentliche Promotoren und Träger des Schulversuchs auf der Schulebene anzusehen sind. Dagegen fällt der Akzeptanzgrad bei den Teamleiterinnen und -leitern sowie den Lehrkräften ohne besondere schulische Funktion, also bei den das operative Unterrichtsgeschäft im Wesentlichen tragenden Gruppen, mit in der Regel unterdurchschnittlichen Werten um die 50 %-Marke deutlich niedriger aus. Dieser Befund weist aus, dass die Stellung und Funktion an der Schule und die damit verbundenen Tätigkeiten einen erheblichen differentiellen Einfluss auf die Akzeptanz des Schulversuchs haben. Damit verknüpft könnte er als Indiz dafür gewertet werden, dass ProReKo von vielen Befragten, insbesondere den Lehrkräften ohne besondere schulische Funktion als ein *struktureller Reformansatz zur Organisationsentwicklung* wahrgenommen wird, der eher auf die Stärkung der Führungs- und Verwaltungsprozesse als auf den schulischen Kernprozess Unterricht ausgerichtet ist.

Weitere Aufschlüsse hierzu ergibt die Analyse der in *Abbildung 5* und *Abbildung 6* dargestellten Gründe für die jeweilige Zustimmung bzw. Ablehnung des Schulversuchs^x. Hinsichtlich der von den Befragten genannten Begründungen für ihre *Zustimmung* dominieren die Argumente einer größeren Eigenverantwortung und der damit verbundenen, als notwendig angesehenen selbständigen Gestaltung von Veränderungsprozessen zur Verbesserung der Schulqualität. Der ausdrückliche Verweis auf die Verbesserung des unterrichtlichen Kerngeschäfts spielt im Spektrum der Pro-Argumente nur eine untergeordnete Rolle.

Dagegen führt der von vielen Befragten wahrgenommene vernachlässigte Unterrichtsbezug die Liste der Argumente für eine *Ablehnung des Schulversuchs* an. Die mit der Erprobung einer neuen Schulverfassung gleichzeitig verbundene Abschaffung der Gesamtkonferenz und die hohe Arbeitsbelastung spielen ebenfalls eine gewichtige Rolle bei den Ablehnungsgründen. Auch das auf dieser Seite häufig genannte Argument einer bisher zu gering wahrgenommenen Wirkung und Sichtbarkeit von positiven Modellversuchserfolgen könnte den bereits weiter oben dargestellten Rückgang der Einstellungsakzeptanz im Modellversuchsverlauf erklären.

Abbildung 5: Zustimmungsründe für den Schulversuch ProReko
3. Erhebung (2006) – Mehrfachnennungen möglich

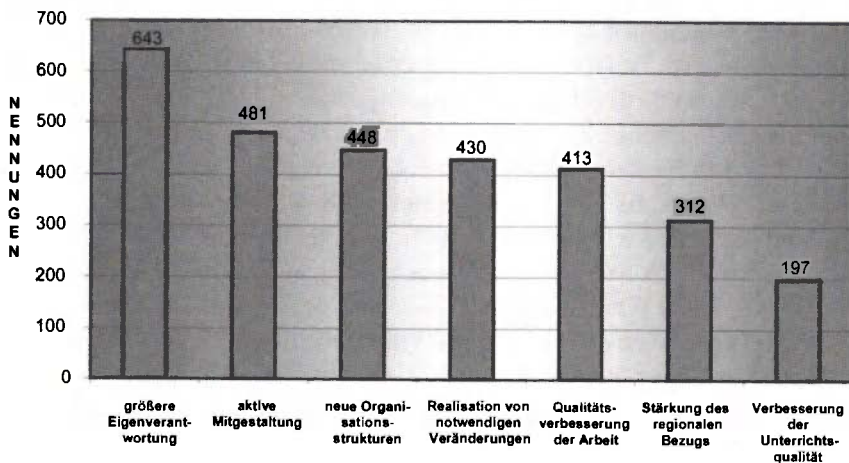
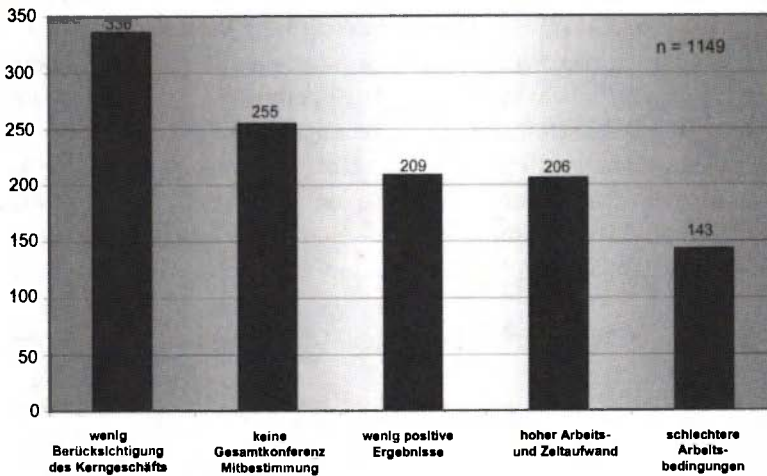


Abbildung 6: Ablehnungsgründe für den Schulversuch ProReko
3. Erhebung (2006) – Mehrfachnennungen möglich



2.4.2 Einflussfaktoren auf die Akzeptanz

Hinsichtlich der Einstellungsakzeptanz nach formalen personenbezogenen Merkmalen wie Berufsalter und Lehrerstatus zeigt die Analyse der Erhebungsdaten unterschiedliche Ergebnisse. Während der Status der befragten Kolleginnen und Kollegen (Theorie- bzw. Fachpraxislehrer) keinen statistisch nachweisbaren Einfluss auf die Einstellung zum Schulversuch hat, kann das Berufsalter als relevanter Prädiktor für die Zielvariable betrachtet werden. Während die Berufsanfänger (weniger als fünf Berufsjahre) im Vergleich zu allen anderen klassifizierten Berufsaltersgruppen in ihrer Haltung zum Schulversuch in allen vier Erhebungen deutlich höhere, überdurchschnittlich ausgeprägte Zustimmungswerte (62 %–74 %) aufweisen, bewegen sich die Zustimmungswerte der mindestens fünf Berufsjahre umfassenden Altersklassen über alle vier Erhebungen in einer Bandbreite von 45 % bis 59 % auf einem deutlich niedrigeren Niveau.

Weitere im oben erläuterten Akzeptanzmodell enthaltene personelle und strukturelle Einflussfaktoren auf die Akzeptanz wurden in der dritten und vierten Befragungswelle erhoben. Hierzu waren von den Befragten z.B. der persönliche Nutzen des Modellversuchs, die Beteiligungsmöglichkeit an schulischen Entscheidungen, die Motivation zur Mitarbeit und die Zufriedenheit

mit der Implementierung einzuschätzen. Die zu diesem Zweck konstruierte, aus 6 Items bestehende Skala weist eine hohe Reliabilität (Cronbachs Alpha .876) auf. Wie die *Tabelle 2* verdeutlicht, haben sich die statistischen Kenngrößen Mittelwert (MW) und Standardabweichung (SD) der einzelnen Items dieser Skala im Vergleich der beiden Erhebungen nur minimal verändert. Der Nutzen für die persönliche Arbeit, die Beteiligung an Entscheidungen und die Zufriedenheit mit der schulischen Implementierung des Schulversuchs werden von der Gesamtheit der Befragten nicht allzu hoch eingeschätzt. Die Mittelwerte dieser Items liegen unter dem Skalenmittelwert (0.5). Einzig das Ergebnis des Items „Informationsmöglichkeiten zum Implementierungsstand“ kann als gut (MW = 0.651 und 0.653) bezeichnet werden.

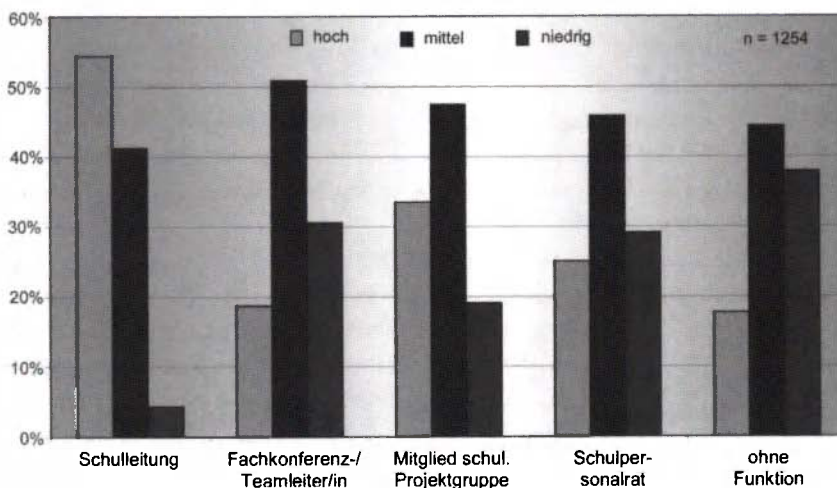
Tabelle 2: Ausgewählte Einflussfaktoren auf die Akzeptanz im Schulversuch

Item	3. Erhebung (2006)			4. Erhebung (2007)		
	MW	SD	n	MW	SD	n
Meine Beteiligung an Entscheidungen im Rahmen des schulischen ProReKo-Prozesses ist . . .	0.415	0.310	1260	0.408	0.309	1472
Meine Möglichkeiten, Kolleginnen und Kollegen in ihrer Einschätzung zu ProReKo zu beeinflussen, ist . . .	0.344	0.257	1236	0.352	0.264	1452
Meine Motivation und Bereitschaft, im schulischen ProReKo-Prozess mitzuarbeiten, ist . . .	0.570	0.279	1255	0.546	0.290	1466
Der Nutzen, den ich aus dem Schulversuch ProReKo für meine berufliche Arbeit ziehen kann, ist . . .	0.454	0.293	1254	0.456	0.295	1466
Meine Zufriedenheit mit der Implementierung von ProReKo an meiner Schule ist . . .	0.470	0.270	1242	0.469	0.284	1443
Die Möglichkeit, mich über die Implementierung des Schulversuchs ProReKo an meiner Schule ausreichend zu informieren, ist . . .	0.651	0.249	1246	0.653	0.255	1427
Das 6stufige Antwortformat wurde zu statistischen Berechnungen transformiert: 1 = hoch – 0 = niedrig						

Betrachtet man die einzelnen Einflussfaktoren differenziert nach den an der Schule bekleideten Funktionen, zeigt sich das exemplarisch für das Item „Persönlicher Nutzen“ in *Abbildung 7* dargestellte Verteilungsmuster. Während

der Schulversuch für die Mitglieder der Schulleitung mit einem erkennbaren höheren Nutzen verbunden ist, wird dieser von den Teamleiterinnen und Teamleitern sowie den Lehrkräften ohne besondere schulische Funktion in der Mehrheit als weniger spürbar eingeschätzt. Für die anderen Items der betrachteten Skala zeigen sich vergleichbare Häufigkeitsverteilungen. Dieser empirische Befund stützt im Wesentlichen die bereits weiter oben erläuterte Annahme, dass der Schulversuch ProReKo von vielen Lehrkräften als struktureller Reformansatz gesehen wird, der in erster Linie die Interessen des schulischen Leitungspersonals berücksichtigt und – zumindestens bisher – nur einen geringen Nutzen für ihr Alltagsgeschäft stiftet.

Abbildung 7: Einflussfaktor „Persönlicher Nutzen“ nach schulischen Funktionen – 3. Erhebung (2006) (6 stufiges Antwortformat – jeweils 2 Antwortstufen wurden zu „hoch“, „mittel“ und „niedrig“ zusammengefasst)



In der vierten Erhebung wurden weitere – im Akzeptanzmodell abgebildete – institutionelle, personelle und modellversuchsbezogene Einflussfaktoren empirisch untersucht. Hierzu wurden in einem 14 Items umfassenden Fragenblock (Cronbachs Alpha .923), die mit einer fünfstufigen Ratingskala unterlegt war, danach gefragt, inwiefern bestimmte, vorgegebene Einflussfaktoren negativ oder positiv auf die persönliche Akzeptanz des Schulversuchs gewirkt

haben. Das Antwortverhalten bezüglich der meisten Items dieses Blocks weist eine eindeutige Tendenz zur Skalenmitte (MW zwischen 0.460 und 0.556) auf, d.h. dass im Gesamtdurchschnitt aller Befragten für diese Aspekte kein bedeutender Einfluss auf die Einstellungsakzeptanz zu konstatieren ist. Die Analyse der Befragungsergebnisse weist nur die Items „Weiterentwicklung der BBS zu regionalen Kompetenzzentren“ (MW 0.656) und „Ziele des Schulversuchs ProReKo“ (MW 0.665) als eher positiv wirkende Einflussfaktoren auf die Akzeptanz aus, während die Items „*Externe Steuerung über Kennzahlen/Zielvereinbarungen (MK-Schule)*“ (MW 0.382) und „*Verhältnis zwischen persönlichem zeitlichem Aufwand und erkennbarem Nutzen für meine tägliche Arbeit*“ (MW 0.364) einen eher negativen Einfluss auf die Haltung der Befragten zum Schulversuch ProReKo ausgeübt haben.

2.4.3 Modellversuchsschulen im Vergleich

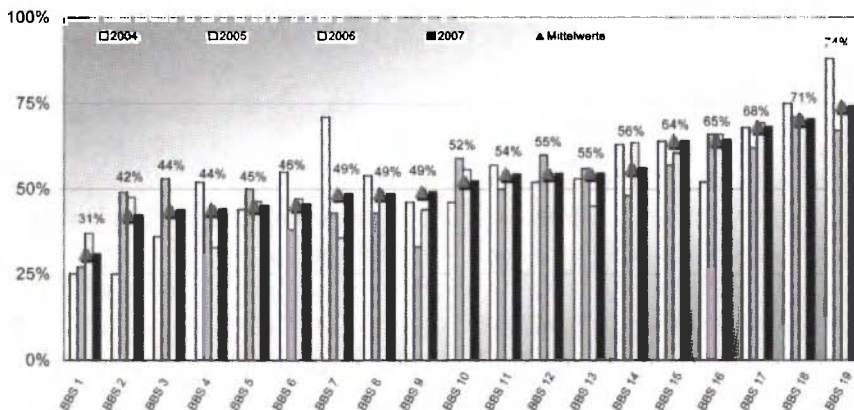
Das in *Abbildung 8* dargestellte Histogramm der nach den einzelnen Modellversuchsschulen differenzierten Zustimmungsqoten zeigt ein überaus heterogenes Bild. Zum einen sind die Differenzen der Zustimmungsqoten zwischen den einzelnen Schulen bei allen vier Befragungen sehr groß, zum anderen verläuft die Entwicklung der Zustimmung bei einzelnen Schulen zwischen den vier Erhebungszeitpunkten sehr uneinheitlich und weist zum Teil sehr große Sprünge auf.

Betrachtet man die Ergebnisse anhand der über die vier Erhebungen gemittelten Zustimmungsqoten in *Abbildung 8* im Überblick, zeigt sich ungefähr eine Dreiteilung der Schulen, die einer Normalverteilung ähnelt. Im ersten Drittel liegen fünf Schulen (BBS 15–19) mit relativ hohen Zustimmungswerten (64 % bis 74 %). Auffällig ist, dass diese Schulen bei allen Befragungen Werte von über 50 % aufweisen und diese auch über den Modellversuchszeitraum auf diesem Niveau relativ stabil halten konnten. Einem zweiten Drittel wären die Schulen (BBS 7–14) zuzuordnen, bei denen diese Quote um die 50 % liegt und gleichzeitig die Werte im Vergleich der vier Befragungszeitpunkte – mit Ausnahmen – relativ gering streuen. Das dritte Drittel bilden schließlich die sechs Modellversuchsschulen (BBS 1–6), die mit Quoten zwischen 31 % bis 46 % nur eine geringe Zustimmung aufweisen.

Die unterschiedliche Verteilung der Zustimmung zwischen den Schulen evoziert weitergehende Fragen nach Ursachen und Gründen für diesen Befund, wie sie in den beiden Untersuchungsfragen bereits in allgemeiner Form formuliert worden sind:

Durch welche Einflussfaktoren und Bestimmungsgründe ist der unterschiedliche Zustimmungswert zwischen den Modellversuchsschulen im Einzelnen zu erklären? Welche Determinanten haben besonders stark positiv bzw. negativ auf die Einstellungsakzeptanz eingewirkt?

Abbildung 8: Zustimmung zum Schulversuch ProReKo nach Modellversuchsschulen



Wie bereits weiter oben dargestellt, können diese Fragen nur im Rahmen ergänzender empirischer Studien untersucht werden, wie sie im zweiten und dritten Arbeitsschwerpunkt im Rahmen der gesamten Akzeptanzstudie durchgeführt worden sind.

2.5 Fazit

Die vorstehenden Darlegungen haben gezeigt, dass der Schulversuch ProReKo hinsichtlich seiner Konzeption, Zielsetzung und inhaltlichen Bausteine in weiten Teilen einer an die Konzeption des NPM entlehnten Modernisierungsstrategie folgt. Indem er in diesem Bezugsrahmen als ein strukturell-organisationaler Reformansatz zur Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen und damit der *distalen unterrichtlichen Faktoren* zu begreifen ist, prolongiert er den aus der Vergangenheit aus Innovationsvorhaben bekannten *Dualismus von institutionell-organisatorischer und pädagogisch-didaktisch fokussierter Schulentwicklung*. Wird das 3-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff, das diese in die Bereiche der Personal-, Organisations- und Unter-

richtsentwicklung (vgl. ROLFF 1998) analytisch ausdifferenziert, als Analysefolie herangezogen, zeigt sich anhand der ProReKo-Arbeitsfelder, dass der Schulversuch in erster Linie die personalen und organisationalen Segmente unter Vernachlässigung der Kernzone Unterricht betont. Auch die Implementation eines an dem EFQM-Modell orientierten schulischen Qualitätsmanagements konnte an den meisten Modellversuchsschulen in der Wahrnehmung der Befragten (bisher) keine befriedigende Integration der Unterrichtsentwicklung in eine ganzheitlich angelegte Schulentwicklung bewirken (vgl. die empirischen Untersuchungsergebnisse in dem Beitrag von KÜNZEL/RÜTTERS in diesem Heft).

Mit der Fokussierung auf die institutionellen und personalen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in der Organisation Schule stehen insbesondere die schulischen Führungs-, Management- und Verwaltungsprozesse und damit vorrangig die Interessen und Aufgabenfelder des schulischen Leitungs- und Verwaltungspersonals im Zentrum. Der empirische Befund, wonach aus Sicht der Lehrkräfte der Nutzen und die Wirksamkeit der im Schulversuch erprobten Inhalte der einzelnen ProReKo-Arbeitsbereiche für ihr alltägliches Kerngeschäft zu wenig sichtbar ist, führt in der Gesamtbeurteilung der Studie zu einem – auf die ursprüngliche Entscheidung zum Schulversuch bezogenen – Rückgang der Akzeptanz des Schulversuchs.

Auch die Erprobung eines veränderten Steuerungs- und Leitungsmodells, dessen konstitutives Element die Implementierung kennzahlenbasierter Steuerungsinstrumente in Verbindung mit einer fraktalen Aufbauorganisation und der damit verbundenen Abschaffung der Gesamtkonferenz ist, hat tendenziell auf Seiten der Lehrkräfte Akzeptanz mindernd gewirkt. Dennoch bleibt als Befund festzuhalten, dass eine große Mehrheit der Befragten die ursprüngliche Zielsetzung des Schulversuchs trägt und einer Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren positiv gegenübersteht.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die vorstehend dargestellten Befunde zur Akzeptanz vertiefend auf zwei Argumentationsebenen interpretieren.

(1) Auf einer grundsätzlichen Ebene lassen sie auf grundlegende Haltungen und Einstellungen der Befragten zurückschließen. Die geringe Volatilität des Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgrades über den betrachteten Längsschnitt des Modellversuchs weist darauf hin, dass die „mental Modelle“ (Senge) der Lehrkräfte relativ stabil geblieben sind. Anders gesagt: Die empirisch feststellbare Dichotomisierung in eine größere Gruppe von Lehrkräften, die wesentliche Ziele und konzeptionelle Elemente des Modellversuchs befürwortet, und eine kleinere, aber empirisch durchaus bedeutsame Fraktion, die

offensichtlich eine stärkere Hierarchisierung und „Verbetriebswirtschaftlichung“ von Schule ablehnt, ist über den gesamten Modellversuchsverlauf weitgehend konstant geblieben. Da diese jeweiligen Haltungen zum Teil in über langjährigen beruflichen Sozialisationsprozessen erworbenen mentalen Strukturen und Vorstellungen und einer grundsätzlichen – in erster Linie pädagogisch begründeten – Ablehnung der Übertragung von Managementinstrumenten in die Schule wurzeln, ist davon auszugehen, dass sie nicht so einfach und kurzfristig – etwa allein durch ein professionelles und optimiertes Veränderungsmanagement – aufzubrechen sind. Aus dieser Perspektive wäre vielmehr umgekehrt zu fragen, ob bestimmte, für viele Lehrkräften in der Zone der Sensibilität liegende und deshalb auf mangelnde Zustimmung stoßende Projektelemente gegen den Widerstand dieser Gruppe durchgesetzt werden soll. Für diesen Fall ist davon auszugehen, dass vielen Schulen ein – in Einzelfällen nicht unerhebliches – Konfliktpotenzial aufgebürdet würde.

(2) Auf einer anderen Betrachtungsebene ist davon auszugehen, dass die Implementierung bestimmter Projektelemente (z.B. Qualitätsmanagement, Aufbau fraktaler Strukturen) erst über einen längeren Zeitraum zu wahrnehmbaren positiven Wirkungen und Effekten führen wird. Gleichwohl kann nicht angenommen werden, dass die mit ProReKo eingeleitete Dezentralisierung der Ressourcenverantwortung zur Verbesserung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen gleichfalls automatisch im schulischen Kernbereich seine Spuren hinterlässt und allein dadurch nachhaltige Effekte im Sinne einer Verbesserung der Unterrichts*qualität* erreicht werden können. Unsere Ergebnisse weisen vielmehr aus, dass es empirisch gerade nicht evident ist, eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen sozusagen als notwendige Bedingung für die Unterrichtsqualitätsentwicklung anzusehen. Damit können viele der derzeitigen Modellversuche zum Umbau der beruflichen Schulen, sofern sie als strukturell-äußere Reformansätze mit dem Fokus auf die Veränderung der distalen schulischen Qualitätsbereiche zu begreifen sind¹¹, nicht als der Königsweg für eine gelingende *ganzheitliche Schulentwicklung* angesehen werden.

Eine Schlussfolgerung aus der Akzeptanzstudie wäre, dass Reformversuche im berufsbildenden Bereich nicht ausschließlich auf der konzeptionell-inhaltlichen Grundlage des New Public Management anzulegen wären, sondern von vornherein eine stärkere Integration der Mikroebene der Schule, z.B. durch eine inhaltliche Verknüpfung mit berufspädagogisch und didaktisch begründeten innovativen Ansätzen zu überlegen wäre. Eine von Beginn an konzeptionell verschränkte Verzahnung der Strukturreformen mit den unterrichtsnahen proximalen Qualitätsbereichen und -faktoren würde nicht

nur den beruflichen Interessen der Lehrkräfte eher entsprechen, ihnen den unmittelbaren Nutzen derartiger Reformen stärker verdeutlichen und damit potenziell Akzeptanz steigernd wirken. Noch wichtiger ist, dass mit einer so verstandenen ganzheitlichen Reformstrategie den empirischen Befunden der Schul- und Unterrichtsforschung Rechnung getragen würde, nach denen der Kernprozess Unterricht als die entscheidende Determinante für die Verbesserung der schulischen Lernleistungen und der pädagogischen Effektivität anzusehen ist. Diese Ziele werden schließlich bisweilen wie eine Monstranz von den für die Modellversuche Verantwortlichen in Bildungsadministration und -politik vor sich hergetragen, ohne sie allein durch eine verwaltungspolitisch motivierte Struktur- und Modernisierungsstrategie von Schule hinreichend erfüllen zu können.

Anmerkungen

- 1 Hinsichtlich der Definitionen der Begriffe „Effektivität“ und „Effizienz“ folge ich den Überlegungen von DUBS, der Effektivität auf die Zielorientierung („die richtigen Dinge tun“) und Effizienz auf die Tätigkeitsorientierung („die Dinge richtig tun“) bezieht (vgl. DUBS 2005b, S. 56).
- 2 Mit Blick auf den im Jahr 1996 von der Bertelmann-Stiftung vergebenen Jahrespreis für das innovationsfreundlichste Schulsystem hat BUSCHOR festgestellt, dass sich der hierfür zugrundegelegte Kriterienkatalog mit Merkmalen wie Wettbewerb, Kundenorientierung, Innovationsförderung, Qualitätssicherung und wirksame Rahmenordnung mit Delegation an das Konzept des New Public Management anlehnt (vgl. BUSCHOR 1997, S. 162). Eine Inhaltsanalyse des Kriterienkatalogs für den Jahrespreis 1999 kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis, indem an verschiedenen Stellen typische, für das Konzept des NPM konstitutive Kategorien und Begriffe wie Wettbewerb, Leistungsvergleich, Effizienz und Effektivität usw. leitend sind. So wird z.B. dem Staat im Kriterium „Zusammenwirken der Akteure in einem Ordnungsrahmen“ die Rolle zugewiesen, „den Wettbewerb der Bildungsanbieter durch eine leistungsfähige Infrastruktur“ (BERTELSMANN STIFTUNG 1999, S. 12) zu fördern.
- 3 WILBERS (2003, 5) untersucht das Verhältnis von Kompetenzzentren und Institutionen und definiert auf dieser Folie den Begriff des Kompetenzzentrums wie folgt: „Ein Kompetenzzentrum ist eine Institution (Kompetenzzentren als Institution), ein Teil einer Institution (Kompetenzzentren an Institutionen) oder eine von verschiedenen Institutionen initiierte Einheit im Bildungswesen, die sich auf ein Segment bzw. Problem ausrichtet.“ Da der Begriff Kompetenzzentrum von vielen Profit- und Non-Profit-Einrichtungen zur Kennzeichnung eines bestimmten Profils im Sinne einer inhaltlichen Beschreibung einer bestimmten Dienstleistung, daneben

aber auch als Marketinginstrument verwendet wird, hält ihn die BLK als Zielbeschreibung für ein „innovatives System der berufsbildenden Schulen“ für umstritten (vgl. BLK 2003, S. 7). Sie hat sich deshalb darauf verständigt, die Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit berufsbildender Schulen durch das Konstrukt „Eigenständig agierende lernende Organisationen“ (vgl. ebd. und BECKER et al. 2006) zu ersetzen. Vermutlich ist die begriffliche Umtaufung durch die BLK weniger inhaltlich als taktisch begründet, weil der Begriff des Kompetenzzentrums von vielen überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) der unterschiedlichen Kammern, insbesondere der des Handwerks, reklamiert wird.

- 4 OELKERS weist dagegen darauf hin, dass Schulen „aus guten Gründen konservative Institutionen (sind), die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die von Bewährtem ausgehen. Das kann nicht einfach 'träge' genannt werden, sondern ist die Folge von bislang nicht überbotenen Problemlösungen“ (OELKERS 2005)
- 5 LORTIE (vgl. LORTIE 1972) definiert das APM mit den folgenden drei Merkmalen: Alle Lehrkräfte sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden. Kein Erwachsener soll in den Unterricht der Lehrkraft eingreifen. Lehrkräfte sollen nicht in die Angelegenheiten anderer Lehrkräfte eingreifen.
- 6 Der Einfachheit halber werden hier die Begriffe Veränderung und Innovation synonym verwendet. Diese Begrifflichkeiten sind als „school innovation“ und „school change“ stärker im anglo-amerikanischen Raum gebräuchlich, während im deutschsprachigen Kontext in der Regel von Schulentwicklung die Rede ist. Schulentwicklung ist dabei immer mit Innovationen verbunden, indem diese eine bedeutende Änderung eines gegebenen Ist-Zustandes bewirken sollen (vgl. DUBS 2005a und CAPAUL 2002).
- 7 Widerstand wird von DOPPLER/LAUTERBERG so definiert, dass „vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen. .. aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“. (DOPPLER/LAUTENBERG 2005, S. 324)
- 8 Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um einen Längsschnitt im strengen Sinne handelt, bei dem zu verschiedenen Messzeitpunkten immer wieder dieselben Personen befragt werden. Dieses Vorgehen hätte umfangreiche technische Vorkehrungen vorausgesetzt, die im Modellversuchsrahmen nicht zu realisieren waren.
- 9 Die Ergebnisse der Untersuchungen im ersten Arbeitsschwerpunkt sind für die ersten drei Befragungswellen ausführlich in den Zwischenberichten der Wissenschaftlichen Begleitung ProReKo dokumentiert (vgl. RÜTTERS/ROGGENBRODT/KÜNZEL 2004, 2005 und 2006).
- 10 Zur Ermittlung der jeweiligen Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgründe ist erhebungstechnisch so vorgegangen worden, dass in der zweiten Erhebung zunächst zwei offene Fragen gestellt wurden, mit denen das zustimmende bzw. ablehnende Votum zum Schulversuch kurz begründet werden sollte. Aus der Beantwortung

dieser offenen Fragen sind für Auswertungszwecke Cluster gebildet worden, die ihrerseits als halboffene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten in der dritten und vierten Erhebung die offenen Fragen ersetzt haben.

- 11 Nicht alle Modellversuche der Länder zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren sind mit diesem „Geburtsfehler“ behaftet, indem einige Modellversuchskonzeptionen ein für die beteiligten Schulen verbindliches Handlungsfeld bestimmt haben, das sich direkt auf die Unterrichtsentwicklung bezieht.

Literatur

- Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. in: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft, S. 93–110.
- Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. in: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 85–102.
- Altrichter, H., Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim und München, S. 195–221.
- Altrichter, H., Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.
- Becker, M., Spöttl, G., Dreher, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 135, Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft135.pdf>
- Bertelsmann Stiftung (1999) (Hrsg.): Berufliche Bildung der Zukunft. Bd. 1: Dokumentation der internationalen Recherche. Gütersloh.
- Böttcher, W., Terhart, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. in: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 7–15.
- Buschor, E. (1997): New Public Management und Schule. in: Dubs, R., Luzi, R. (Hrsg.), Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis – 25 Jahre IWP, St. Gallen, S. 147–176.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 92, Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft92.pdf>, 28.01.2008
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember

- 2001 in Lübeck. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 99, Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft99.pdf>, 28.01.2008
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 105, Bonn 2003. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf>, 20.06.2006
- Capaul, R. (2002): Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 98. Band, Heft 1, S. 56–70.
- Clement, U., Wissinger, J. (2004): Implementation von Eigenverantwortung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. in: Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 221–234.
- Doppler, K., Lauterburg, C. (2005), Change Management, 11. Auflage, Frankfurt/Main.
- Dubs, R. (2002): Schulische Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung an teilautonomen Schulen. in: Fortmüller, R. (Hrsg.), Komplexe Methoden. Neue Medien. Wien, S. 133–148.
- Dubs, R. (2005a): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. in: Pädagogische Führung, Heft 1, 2005, S. 4–13.
- Dubs, R. (2005b): Die Führung einer Schule. Zürich.
- Dubs, R. (2006): Führung. in: Buchen, H., Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel, S. 102–176.
- Ebner, H.-G. (2005): Management von Innovationsprozessen. in: bwpat Spezial 2 http://www.bwpat.de/spezial2/ebner_spezial2-bwpat.pdf
- Euler, D. (1995): Organisationsentwicklung – Eine neue Perspektive für die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung? in: Dybowski, G., Pütz, H., Rauner, F., Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen, S. 274–293.
- Euler, D. (2003): Von der Klage zur Anklage – Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung. in: Zöller, A., Gerds, P. (Hrsg.); Qualität sichern und steigern. Bielefeld, S. 51–77.
- Hall, G. E., Hord, M. (2006): Implementing Change. Patterns, Principles und Potholes. 2. Auflage, Boston et al.
- Hauschildt, J. (1997): Innovationsmanagement, 2. Auflage, München.
- Holtappels, R. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München
- Jann, W. (2007): Neues Steuerungsmodell. in: Blanke, B., Bandemer von, S., Nullmeier, F., Wewer, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform, 3. Auflage. Wiesbaden, S. 74–84.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching. Versuch einer Beschreibung einer zukünftigen Schule. in: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München, S. 37–76.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik. Weinheim.

- Oelkers, R. (2005): Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24. Juni 2005 in Braunschweig.
http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/192_Braunschweig.pdf
- Roggenbrodt, G., Rütters, K.; Künzel, J. (2005): Regionale Kompetenzzentren und Schulinspektion in Niedersachsen. in: Riecke-Baulecke, Th. u.a., Externe Evaluation, Schulmanagement-Handbuch, Heft 116, 24. Jahrgang, 2005, S. 56–85.
- Rolff, H-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. in: ders. et al. (Hrsg), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim, S. 295–326.
- Von Rosenstiel, L. (1997): Verhaltenswissenschaftliche Grundlagen von Veränderungsprozessen. in: Reiß, M., von Rosenstiel, L., Lanz, A. (Hrsg.), Change Management. Stuttgart 1997, S. 19–212.
- Rützel, J.; Bendig, B. (2002): Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Berufsbildungsnetzwerken. in: berufsbildung, Heft 78, S. 3–10.
- Rütters, K.; Roggenbrodt, G., Künzel, J. (2004): Darstellung und Analyse des niedersächsischen Modellversuchs : Berufsbildende Schulen als Regionale Kompetenzzentren. in: Rützel, J., Bendig, B., Herzog, E., Sloane, P., Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität-Qualität-Verantwortung. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Wiesbaden.
- Rütters, K.; Roggenbrodt, G., Künzel, J. (2004, 2005, 2006): 1., 2. und 3. Zwischenbericht zum Schulversuch „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren. Leibniz Universität Hannover. <http://www.proreko-wb.de/>.
- Schedler, K., Pröller, I. (2003): New Public Management. 2. Auflage. Berlin, Stuttgart, Wien.
- Schedler, K. (2007): Public Management und Public Governance. In: Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., Simonis, G. (Hrsg.) Handbuch Governance. Wiesbaden, S. 253–268.
- Scheerens, J., Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford.
- Schröter, E., Wollmann, H. (2005): New Public Management. in: Blanke, B., Bändermer von, S., Nullmeier, F., Wewer, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform, 3. Auflage. Wiesbaden, S. 63–74.
- Sloane, P.F.E. (2005): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – Zur Umsetzbarkeit von Ideen. in: bwpat Spezial 2.
- Spieß, K. (2003): Die Schule entwickelt sich. in: OrganisationsEntwicklung, Heft 4, S. 50–57.
- Tenberg, R. (2003): Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schule. bwpat@ Nr.5 http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe5/tenberg_bwpat5.html, 28.01.2008
- Thom, N., Ritz, A., Steiner, R. (2002): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart, Wien.

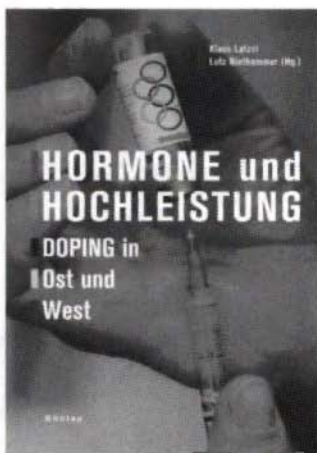
- Weick (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. in: Administrative Science Quarterly, Vol. 21. S. 1–19.
- Weiß, M. (2004): Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_weiss.pdf.
- Weiß, M. (2005): Ökonomie des Schulwesens. in: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Heft 1-2, S. 31–41.
- Wilbers, K. (2003): Berufsbildende Schulen. Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken. in: bwpat@Nr. 5 http://www.bwpat.de/ausgabe5/wilbers_bwpat5.pdf.

Kurzbiographie

StD *Gerd Roggenbrodt*, geb. 1954, Studium der Wirtschaftspädagogik in Mainz und Frankfurt/Main von 1975–1981. Von 1984 bis 2003 als Handelslehrer an den Berufsbildenden Schulen I in Celle und seit 1994 in der Schulaufsicht bei der Bezirksregierung Lüneburg (heute Landesschulbehörde) als Fachberater für die Bereiche Wirtschaft und Politik tätig. Seit 2003 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren“ an der Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Gerd Roggenbrodt, Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Schloßwenderstr. 1, D – 30159 Hannover
E-Mail: gerd.roggenbrodt@ifbe.uni-hannover.de

Ab 01.08.2008 Leiter der ProReKo-Transferprozessgeschäftsstelle im Niedersächsischen Kultusministerium, Schiffgraben 12, 30159 Hannover
E-Mail: gerd.roggenbrodt@mk.niedersachsen.de



Klaus Latzel

Lutz Niehammer (Hg.)

**Hormone und
Hochleistung**

Doping in Ost und West

2008. 265 S. 2 Grafiken. Gb.

€ 29,90 [D] / € 30,80 [A]

ISBN 978-3-412-20123-4

Besonders in jüngster Zeit ist das Thema Doping in den Medien und in der öffentlichen Debatte allgegenwärtig. Doch handelt es sich keineswegs um ein Phänomen der Gegenwart. Es reicht zurück in die Zeit des Kalten Krieges, in der sich Ost- und West-Sportler mit »unterstützenden Mitteln« – so der beschönigende Ausdruck in der DDR-Sportmedizin – zu Höchstleistungen trieben oder getrieben wurden. Erstmals wird im vorliegenden Band dieser Aspekt der politischen wie der Sportgeschichte eingehend betrachtet. Neben den unterschiedlichen Organisationsformen und Praktiken des (Hormon-)Dopings in Ost- und Westdeutschland werden auch Fragen der Wahrnehmung und Erfahrung der Leistungssteigerung durch Medikamente untersucht. Der Spitzensport erweist sich dabei als Vorreiter für allgemeine Entwicklungstendenzen in den modernen Erfolgs-, Leistungs- und Optimierungsgesellschaften. Aus einem breiten Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen von der Zeitgeschichte über Psychologie und Philosophie bis hin zur Sportmedizin werden auf diese Weise Einsichten in die Voraussetzungen, Formen und Folgen des Dopings vor dem Hintergrund der Systemauseinandersetzung des Kalten Krieges zusammengeführt.

KÖLN
WEIMAR
WIEN