

Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen

KURZFASSUNG: Wenn wir den täglichen Betrieb in einer Schule betrachten, haben wir oft den Eindruck, dass sich nicht viel verändert, sondern alles geregelt oder gar routinehaft abläuft. Bei näherem Hinsehen stellen wir aber fest, dass Schulen gerade in der heutigen Zeit mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert werden. Als Behördemitglied, Mitglied der Schulleitung oder als Lehrperson fehlt einem oft die nötige Distanz, ob und in welcher Richtung sich die Schule entwickelt und wie man die tägliche Dynamik in Richtung der langfristigen Schulziele steuern könnte.

Zuerst wird definiert, was unter Schulinnovationen zu verstehen ist. Das „Concerns Based Adoption Model“ von HALL & HORD (2001) dient als Strukturhilfe, um die Zusammenhänge bei Veränderungsprozessen besser zu verdeutlichen. Unabhängig ob Innovationen von aussen oder innen kommen, entscheidend ist, wie diese von den Behörden initiiert und unterstützt werden, von der Schulleitung gelenkt und den Lehrpersonen aufgenommen werden. Besonders werden anhand dieses Modells die Aktivitäten und die Verhaltensmuster der Schulleitungspersonen im Rahmen von Innovationsprozessen analysiert. Aus den bisherigen Untersuchungen zeigt sich, dass die Art des Innovationsförderungsstils, der sogenannte „Change Facilitator Style“ der Schulleitungsperson den Erfolg der Lehrpersonen bei der Umsetzung von Neuerungen im Klassenzimmer massgeblich beeinflusst. Es lassen sich drei verschiedene Führungsstile abgrenzen: der Responder, der Manager und der Initiator mit jeweils unterschiedlichen Profilen. Schulleitungspersonen mit dem Initiator-Profil haben offensichtlich mehr Erfolg bei der Einführung und Umsetzung von Neuerungen.

1 Ausgangslage

Im Moment sind sämtliche Schulstufen und damit auch jede einzelne Schule von grundlegenden Reformen betroffen. Neue Lerninhalte, neue Fächer, neue Lehrpläne, neue Ausbildungsstrukturen. Das gilt vom Kindergarten bis zur Universität. Der Begriff der Schullandschaft als „Baustelle“ ist zum landesweiten Stereotyp geworden. Auf den Baustellen tummeln sich Hobby-Handwerker, ausgebildete Berufsleute, Architekten, Künstler, Techniker, Praktiker, Ausführende und Kontrollierende, solche die finanzieren und andere die Lohn beziehen. Diese Allianz von Personen hat nicht die Aufgabe, Ziegelsteine aufzubauen, sondern sich bewegend und entwickelnde Kinder und Jugendliche in einem Lebensabschnitt weiterzubringen. Während den Entwicklungsprozessen fehlt den Entscheidungsträgern oft der Überblick. Bei vielen Veränderungen bleibt zudem das ungute Gefühl, dass sich nichts ändert oder die anvisierte Verbesserung nicht im gewünschten Masse eintrifft. Offenbar sind Veränderungen komplex und deren Erfolg auf keinen Fall selbstverständlich (HAUDENSCHILD, 1997). Dies führt uns zur Frage, welche Bedeutung Schulleitungspersonen bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen haben.

2 Was heisst Schulentwicklung?

Während im deutschsprachigen Raum eher von Schulentwicklung gesprochen wird, findet sich in der englischen Literatur mehr der Begriff Innovation. Das zentrale Element von Innovationen sind dabei eine bedeutende Änderung des Status Quo der ganzen Schule oder von Teilaspekten innerhalb der Schule. Änderung heisst somit eine Entwicklung von einer gegebenen Ist-Situation zu einem anvisierten Sollzustand. Ein Schulentwicklungsprozess schliesst deshalb oft an eine Qualitätsevaluation an (DUBS, 1998). In der Regel geht es um eine Novität im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung. Innovationen erfassen dabei gleichzeitig die Strukturen und Inhalte sowie die Menschen innerhalb der Organisation Schule. VAN VELZEN (1985, S. 48) umschreibt Schulentwicklung als „A systematic, sustained effort aimed at change in learning conditions and other related internal conditions in one or more schools, with the ultimate aim of accomplishing educational goals more effectively.“

Die aktuelle Schulführungstheorie geht im Zusammenhang mit Schulentwicklung von folgenden Erkenntnissen aus (REYNOLDS et al., 1993, S. 42; CAPAUL, 2001):

- a) Die Schule ist der Mittelpunkt für Veränderungen (FEND, 1986).

Bei der Einführung externer Reformen müssen die spezifischen Situationsmerkmale einer Schule sowie die konkreten Rahmenbedingungen der betroffenen Schule situativ berücksichtigt werden.

- b) Veränderungen müssen systematisch erfolgen.

Schulentwicklung ist ein genau zu planender und gelenkter Prozess, der über eine Zeitspanne von mehreren Jahren erfolgen kann und auf keinen Fall ein kürzerfristiges Ereignis ist.

- c) Entwicklung und Implementation sind zwei gleich relevante Prozesse.

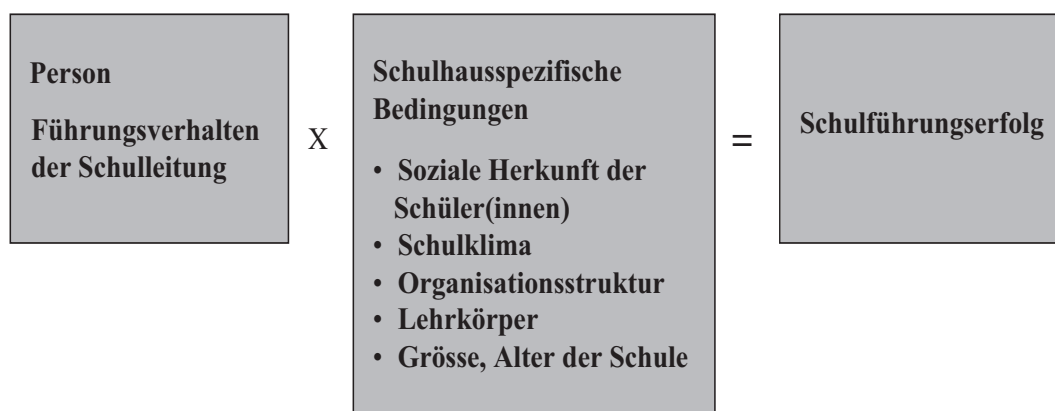
Nach der Entwicklungsphase ist der Implementationsphase mindestens die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken. Die Implementation erfordert Geduld in der konkreten Umsetzungsarbeit. Oft lässt sich – im Gegensatz zur Entwicklungsphase – wenig persönlicher Ruhm ernten. Die Detailarbeit ist Kräfte raubend. Oft wird der Implementationsphase zu wenig Beachtung geschenkt, wodurch viele Schulentwicklungsprozesse zum Scheitern verurteilt sind (HALL & HORD, 2001, S. 6).

- d) Ein Schlüsselfaktor für Veränderungen sind die schulhausinternen Bedingungen.

Damit sind die in einer Schule praktizierten Lehr-Lern-Aktivitäten, die Rollen der beteiligten Personen, die Schulkultur, die personellen, sachlichen und finanziellen Mittel gemeint. Der Schulführungserfolg ist ein Produkt aus den Kompetenzen und Charaktermerkmalen der Führungsperson(en) und den konkreten Führungsbedingungen (vgl. Abb. 1). In einem komplexen System wie die Schule sind in der Regel keine direkten Kausalitäten zwischen dem Führungsstil und dem Führungserfolg eruierbar. Die schulspezifischen Bedingungen wirken als intervenierende Variablen und vergrössern dadurch die Schwierigkeit, die Auswirkungen des Führungsverhaltens – insbesondere in Schulentwicklungsprozessen, die von einer besonderen Dynamik geprägt sind – zu erfassen (SEASHORE LOUIS, TOOLE & HARGREAVES, 1999, S. 256).

Abbildung 1

Schulführungserfolg hängt von der Person und den Bedingungen ab



- e) Innovationsziele sind auf differenzierte Bildungsziele auszurichten.
Grundsätzlich sind Bildungsziele jene Ziele, die eine Schule mit den Lernenden und für die Gesellschaft erreichen will. Dies setzt eine breitere und differenziertere Definition der Schulleistung voraus als die Leistung in einem Abschlusstest oder Diplomnoten. Schulen fördern vielmehr die kognitive, soziale, affektive und psychomotorische Entwicklung der Lernenden, die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte und berücksichtigen im Erziehungs- und Bildungsangebot die Bedürfnisse der Gesellschaft.
- f) Veränderungen setzen ganzheitliche Perspektiven voraus.
Obwohl Schulen das Zentrum von Veränderungen sind, agieren sie nicht allein. Jede Schule ist in ein Erziehungssystem eingebettet. Dies bedeutet, dass die Rollen der Behörden, Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Berater im Veränderungsprozess definiert und abgestimmt sein müssen. Für HALL & HORD (2001, S. 11) haben alle diese Beteiligten einzusehen, dass sie Partner des gleichen Systems sind und das gleiche Entwicklungsziel, in der Regel den optimalen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, erreichen wollen. Gegenseitiges Vertrauen zwischen diesen Partnern ist der Schlüssel zur Erreichung dieses Ziels.
- g) Veränderungen erfordern integrative Implementationsstrategien.
Dies erfordert eine optimale Verknüpfung von „top-down“- und „bottom-up“-Strategien.
- h) Veränderungen müssen institutionalisiert werden.
Veränderungen sind nur erfolgreich, wenn sie von allen Betroffenen aufgenommen und getragen werden.
- i) Das System Schule entwickelt sich erst, wenn sich die Individuen darin ändern.
Ein Veränderungsprozess ist erst dann erfolgreich, wenn er von den in der Schule arbeitenden Personen getragen wird. Dies setzt die individuelle Entwicklung – welche immer ein Lernprozess ist – voraus.
- j) Wer erst am Ende evaluiert, evaluiert zu spät.
Der Fortschritt des Schulentwicklungsprozesses ist laufend zu evaluieren (bewerten). Evaluation wird so zum Instrument zur Selbststeuerung, ob im Rahmen von Schulentwicklungen die gesetzten Ziele erreicht werden (ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER, 1999, S. 216 ff).

3 Das Concerns Based Adoption Model (CBAM) als Orientierungshilfe

3.1 Übersicht

HALL & HORD (2001) haben während den letzten dreissig Jahren ein Modell entwickelt, das den Schulentwicklungsprozess unter Berücksichtigung der hauptsächlichsten Akteure (Schulleitung und Lehrkräfte) klärend strukturiert (vgl. Abb. 2). Das Modell ist von den Strukturen und Kontexten des amerikanischen Bildungssystems geprägt, wo die Schulleitungen – im Vergleich z.B. zu Deutschland – über einen grösseren Einfluss bei der Führung von Schulen verfügen. Deshalb sind bei der Anwendung des Modells die länderspezifischen Besonderheiten zu berücksichtigen (HASENBANK, 2001, S. 66). VANDENBERGHE (1995) betreibt in Belgien mit Erfolg Forschungsarbeiten anhand des CBAM und trägt mit dieser europäischen Perspektive zur laufenden Verfeinerung des Modells bei. Mit Hilfe verschiedener Instrumente und Erkenntnissen aus empirischen Untersuchungen konnte die Aussagekraft des Modells laufend verbessert werden. Die zentrale Schnittstelle in diesem Modell bildet der Change Facilitator (im Idealfall ein Team aus mehreren Personen), d.h. eine innovationsfördernde Stelle, im Schulbereich, meistens die Schulleitung, eine gezielt gebildete Steuergruppe oder eine Projektleitung. Damit sich Lehrkräfte entwickeln können bzw. zu Anwendern der Innovation werden, brauchen sie die Unterstützung durch die Schulleitung. Diese verfügt über die entsprechenden Informations- und Kommunikationswege sowie über die Kompetenz, Mittel und Ressourcen zu verteilen, um Innovationsprozesse in der eigenen Schule in Gang zu setzen.

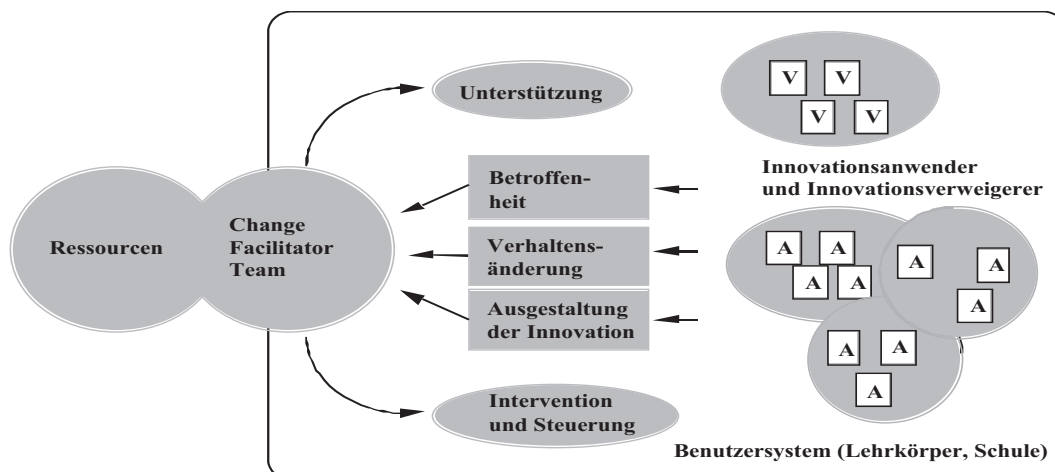
Drei Instrumente helfen der Schulleitung, im Verlaufe eines Innovationsprozesses die Lehrkräfte in ihrer Betroffenheit (Stages of Concern oder SoC), in ihrem Grad der Verhaltensänderung (Levels of Use oder LoU) oder in der konkreten Handhabung der Innovation (Innovation Configuration Map oder ICM) einzustufen. Aus diesen Beobachtungen lassen sich für die Schulleitungen, die geeigneten Lenkungs- und Führungsmassnahmen ableiten. Weiter liefert das Modell ein Instrument (Change Facilitator Style Questionnaire oder CFSQ), mit dem die Schulleitung die Wahrnehmung ihres Führungsstils durch die Lehrkräfte während der Veränderungsphase messen kann.

Das CBAM stellt die Einzelnen, von der Innovation Betroffenen, ins Zentrum der Analyse. Von besonderem Interesse ist, wie diese Einzelpersonen die Veränderung aufnehmen und den Übergang von der alten zur neuen Situation schaffen. Die Schulleitung kann das Modell als Orientierungshilfe nutzen, um ihre Führungsentscheide optimal auf die Betroffenheit und Befindlichkeit der Einzelpersonen abzustimmen (SPECK, 1999, S. 223 f).

3.2 Situation der Lehrkräfte

Das erste Instrument misst den Grad der Betroffenheit (SoC) der von einer Innovation betroffenen Personen. In der Schule sind das meistens die Lehrkräfte. HALL & HORD (2001, S. 56 ff) rücken diese persönliche Seite, die Lehrkräfte mit ihren Gefühlen, Wahrnehmungen und inneren Einstellungen ins Zentrum des Modells. Sie bauen dabei auf den eindrücklichen Erkenntnissen von FULLER

Abbildung 2
Das Consensus Based Adoption Modell (CBAM)

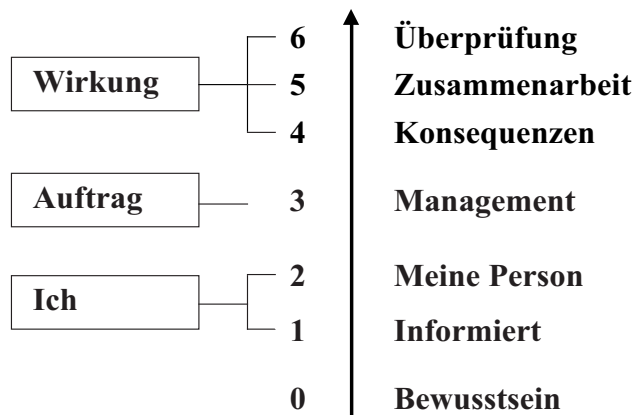


(1969) auf. Sie stellte in der Ausbildung von jungen Lehrkräften im Fach Pädagogische Psychologie fest, dass das Interesse am Kurs sehr stark von den Hintergrunderfahrungen und der persönlichen Betroffenheit eines Themas abhängt. Jüngere Lehrkräfte, die noch keinen Kontakt mit Kindern hatten, interessierten sich überhaupt nicht für die Vorlesung von FULLER. Je näher der Berufseinstieg kam, desto grösser war die Betroffenheit von den Lerninhalten und entsprechend grösser das Interesse. FULLER leitete aus dieser Erfahrung in Bezug auf die Betroffenheit abgrenzbare Stufen ab (vgl. Abb. 3). Auch LEWIN sieht in den Fünfziger Jahren aufgrund seiner Feldtheorien das Individuum und sein Verhalten in untrennbarem Zusammenhang mit seiner Umwelt, den Organisationen und Institutionen (ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER, 1999, S. 28). LEWIN hat das Verhalten der Einzelpersonen, im Kontext der organisationalen Rahmenbedingungen genau beobachtet und wurde damit zu einer wichtigen Quelle für den später u.a. daraus entstehenden Ansatz der Organisationsentwicklung (OE).

HALL & HORD (2001) haben die Erkenntnis von Fuller aufgenommen und damit das Verhalten von Lehrpersonen in Schulinnovationen analysiert. Lehrkräfte entwickeln sich fast im Sinne einer Gesetzmässigkeit entlang der Stufen 0 bis 6. Inzwischen gelten diese Stufen empirisch als gesichert. Anfangs fühlen sich die Lehrkräfte von einer Innovation nicht betroffen und ignorieren die entsprechenden Informationen. Mit der Zeit beurteilen sie die Innovation einseitig aus ihrer ganz persönlichen Betroffenheit (Ich). Solange eine Mehrheit der Lehrkräfte auf den Stufen 0 bis 2 sind, ist der Innovationsprozess in einer sehr labilen Phase. Mit der Zeit sind die Lehrpersonen emotional unbefangener und können sich deshalb mit der eigentlichen Innovation sachlich auseinandersetzen (Auftrag). Ideal ist, wenn die Lehrkräfte die Stufen 4 bis 5 erreichen und sich die Wirkung der Innovation überlegen. Das heisst, sie tauschen Material und Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen aus und versuchen, aufgrund der Anregungen, ihre Arbeit im Zusammenhang mit der Innovation zu optimieren. Die Lehrkräfte können im Verlaufe des Innovationsprozesses auch einige Stufen wieder zurückfallen. Zum Beispiel wenn negative Nachrichten Ängste und Unsicherheiten auslösen. Dieser individuelle

Prozess über die verschiedenen Stufen ist zu akzeptieren. Nicht jede Lehrkraft geht gleich schnell durch die einzelnen Stufen. Vor allem die Schulbehörde schenkt diesem Prozess oft zu wenig Beachtung und erwartet aufgrund der emotionalen Distanz zu den Lehrkräften eine raschere Realisierung der Innovation. Die Schulleitung kann je nach Grad der Betroffenheit die richtigen Interventionen vollziehen.

Abbildung 3
Grad der Betroffenheit (SoC)



Der Grad der Betroffenheit lässt sich von der Schulleitung auf drei Arten diagnostizieren.

1. Im Schulalltag am einfachsten sind die sogenannten „einbeinigen Interviews“. Das kann z.B. ein kurzes Gespräch auf der Schultreppe zwischen der Schulleitung und einer Lehrkraft sein, bei dem sich die Schulleitung bei der Lehrkraft nach der Innovation erkundigt und möglichst eine beruhigende und hilfreiche Information weitergeben kann. HALL & HORD (2001) messen diesen „einbeinigen Interviews“ eine grosse Wirkung zu.
2. Eine etwas aufwändigere Variante ist die offene Befragung der Lehrkräfte nach folgendem Muster. Die Schulleitung verteilt ein weisses Blatt an Lehrkräfte und bittet diese in eigenen Worten zu notieren, was sie im Moment über die aktuelle Innovation empfinden.
3. Die exaktesten Resultate erhält die Schulleitung aus der schriftlichen Befragung der Lehrkräfte mit Hilfe des Stages of Concern Questionnaire (HALL & HORD, 2001, S. 229 f). Anhand von 35 Items machen die Lehrkräfte eine Selbsteinschätzung und geben so eine Standortbestimmung über ihre Befindlichkeit in Bezug auf die Innovation gegenüber der Schulleitung ab. HALL & HORD (2001) empfehlen, diese Befragung im Verlaufe eines Innovationsprozesses etwa halbjährlich zu vollziehen. Dadurch sollte die Entwicklung im Grad der Betroffenheit sichtbar werden.

An dieser Stelle lässt sich das Modell von (HALL & HORD, 2001) mit den Theorien zur Organisationskultur und dem Organisationsklima verbinden. HALL & HORD (2001, S. 170 f) beschreiben die kulturelle Dimension treffend mit der Metapher der Pilze, die in einer Organisation überall wachsen, giftig (innovationshemmend) oder geniessbar (innovationsfördernd) sein können und von der Schulleitung nur

beschränkt kontrollierbar sind. In der Realität können das Gerüchte, gewollte oder ungewollte Missverständnisse sein. Solange die Lehrkräfte mehrheitlich auf den SoC-Stufen 0 bis 2 sind, können vor allem negative Pilze im Schulhaus sehr schnell wachsen und den Erfolg der Innovation gefährden. Schulleitungen sollten das Wachstum der Pilze genau beobachten und dabei innovationshemmende abbauen und innovationsfördernde in ihrem Wachstum unterstützen.

Das zweite Diagnoseinstrument misst den Grad der Verhaltensänderung (LoU) der Betroffenen. Damit wird die eher kognitive („harte“) Dimension der Lehrpersonen gemessen (HALL & HORD, 2001, S. 80 f). Ähnlich wie beim SoC entwickeln sich die Lehrkräfte über sechs Stufen (vgl. Abb. 4) vom „nonuser“ zum „user“. Mit diesem Instrument lässt sich die Wirkung der Innovation beurteilen. Verharren die meisten Lehrkräfte auf der Stufe 0 bis 2, ist die Innovation „versandet“. Gelangen die meisten auf eine Stufe zwischen 3 und 6 war die Innovation erfolgreich, d.h. sie wurde institutionalisiert und wird von einer Mehrheit getragen (vgl. h) im Kapitel 2).

Abbildung 4

Grad der Verhaltensänderung (LoU)

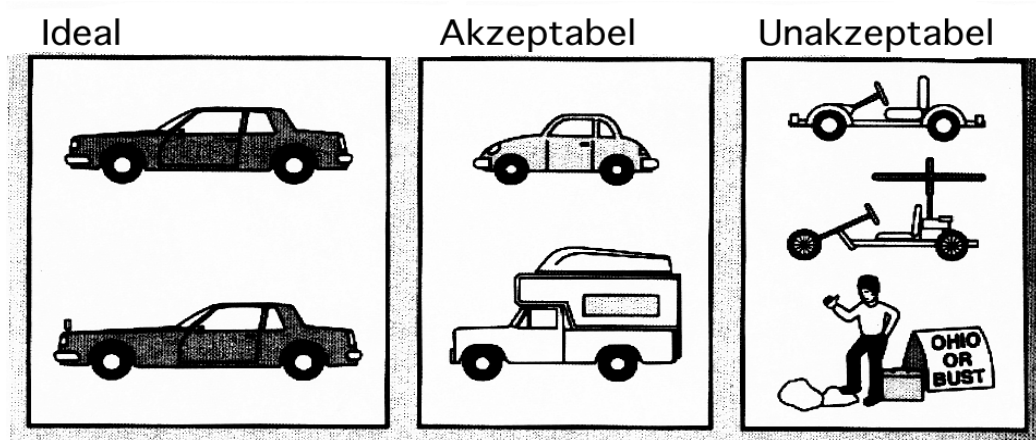
Users	6	Erneuerung
	5	Integration eigener Ideen mit jener von Kollegen
	4 b	Verfeinerung
	4 a	Routine
	3	Mechanischer Gebrauch
Nonusers	2	Vorbereitung der 1. Anwendung
	1	Orientiert sich
	0	Kein Gebrauch

Der Grad der Verhaltensänderung lässt sich grob mit „einbeinigen“ oder exakter mit strukturierten Interviews messen. Fragt z.B. die Schulleitung eine Lehrkraft „verwenden Sie in Ihrem Unterricht Internet?“ Antwortet die Lehrkraft „Ja“, ist sie „user“ antwortet sie „Nein“, ist sie „non-user“. Durch gezieltes Nachfragen lässt sich weiter herausfinden, auf welcher Stufe der Verhaltensänderung sich die Lehrkraft genau befindet (vgl. im Detail HALL & HORD, 2001, S. 89).

Das dritte Instrument befasst sich damit, ob die Anwender die Innovation im ursprünglichen Sinn übernehmen oder diese an die Situation oder eigenen Vorstellungen anpassen und mutieren (Ausprägungen der Innovation), was die Wirksamkeit der Innovation wiederum gefährden könnte (vgl. Abb. 5). Die Tendenz der Lehrkräfte, eine Innovation nach eigenem Gutdünken zu modifizieren, gehört zu den natürlichen Eigenschaften eines Innovationsprozesses. Das geschieht aus Gründen der Unsicherheit, der Überforderung oder dem Willen, die Innovation noch optimaler als geplant zu erfüllen. Viele Innovationen lassen den Lehrkräften einen grossen Interpretationsspielraum offen. Dies ist auch richtig, da sie ihre Lehreinheiten situativ richtig auf die Lernenden anpassen müssen. Anhand der Metapher des Autos in Abb. 5 lässt sich der Zusammenhang verdeutlichen. Im

ersten Bild wird die Innovation ideal, im zweiten akzeptabel und im dritten Bild schlecht erfüllt.

Abbildung 5
Ausprägungen der Innovation (ICM)



Die Ausprägungen der Innovation lassen sich je nach Innovationsart anhand einer spezifisch für die Situation entwickelten Liste mit den relevanten Innovationskomponenten beurteilen (vgl. im Detail HALL & HORD, 2001, S. 36 ff). Die einzelnen Komponenten werden in ihrem Erfüllungsgrad kategorisiert. Dies kann durch strukturierte Interviews, Selbst- oder Fremdeinschätzungen (oft Unterrichtsbeobachtungen) geschehen. Dabei interessiert, wie die einzelnen Lehrkräfte die Innovation konkret realisieren und ob diese, entsprechend dem Innovationsziel, umgesetzt wird. Damit wird direkt die Qualität der Innovation diagnostiziert. Der Prozess, sogenannte IC-Maps herzustellen, ist sehr anspruchsvoll und geschieht am besten iterativ in einem Team.

3.3 Situation der Schulleitung

Während den Sechziger Jahren wurden in den USA sehr viele finanzielle Mittel für die Einführung neuer Lehrpläne aufgewendet. Anfangs der Siebziger Jahre musste man leider feststellen, dass die gewünschte Wirkung der neuen Lehrpläne nicht erzielt wurde. Dies löste ein Interesse an der erfolgreichen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen aus. Das Research and Development Center for Teacher Education an der Universität Texas in Austin (RDCTE) begann, Schulentwicklungsprozesse systematisch zu untersuchen. Besonders interessierte die Rolle der Schulleitung. Es stellte sich die Frage, ob der Führungsstil eine Auswirkung auf den Innovationserfolg haben könnte (HALL & HORD, 1987, S. 56). Das RDCTE untersuchte den Schulentwicklungsprozess in Bezug auf die gleiche Innovation in möglichst gleichartigen Schulen, v.a. bezüglich des sozio-ökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (SES) (vgl. Abb. 1). Das RDCTE stellte grössere Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf den Innovationserfolg fest. Mit der Zeit wurde klarer, dass die Schulleitung als sog.

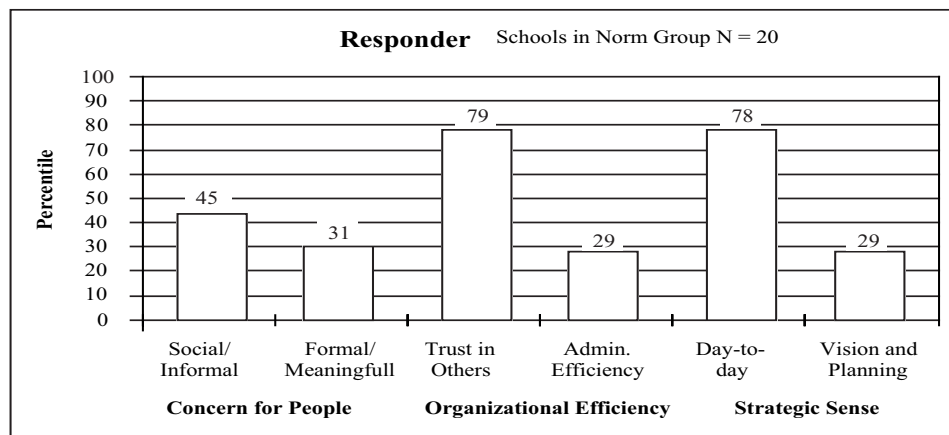
Change Facilitator (CF), eine Art Schlüsselrolle im Innovationsprozess spielt. Es gilt u.a., an der anspruchsvollen Schnittstelle zwischen der Ressourcen gewährenden Behörde und dem Lehrkörper eine optimale Balance zu halten. HALL & HORD (1987, S. 66) stellen aufgrund diverser „Principal Teacher Interaction“-Studien, drei unterschiedliche Verhaltensstile von Schulleitungspersonen bei Innovationen fest, nämlich die Stile „Initiator“ (Personen, die Innovationen zielorientiert anstreben), „Manager“ (Personen, die Innovationen möglichst reibungslos abwickeln wollen) und „Responder“ (Personen, die Innovationen reaktiv entstehen lassen) (vgl. die neueren Untersuchungen bei HALL und GEORGE, 1999, S. 167 – 168). Der Umsetzungserfolg der Lehrpersonen bei Innovationen hat offenbar einen grossen Zusammenhang mit der Art des Innovationsförderungsstils der Leitungsperson. Somit spielt nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Interventionsverhaltens eine wesentliche Rolle (HALL & GEORGE, 1999, S. 168).

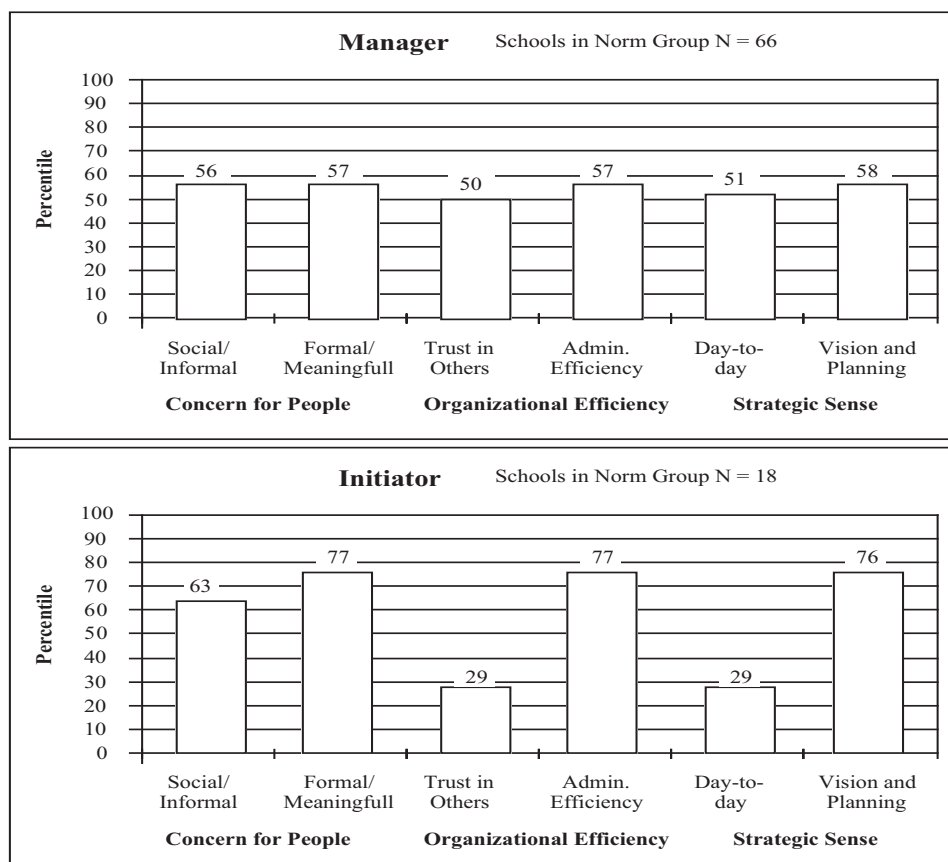
HALL und GEORGE begannen die Konzepte zu verfeinern und einen Fragebogen für Lehrpersonen zur Erfassung des Leadership Stiles der Schulleitung zu entwickeln. Der Fragebogen umfasst 30 items. Auf einer sechs Punkte Likert Skala müssen die Lehrpersonen subjektiv einschätzen, wie sie ihre Schulleitung wahrnehmen. Das Leadership-Verhalten wird anhand von situativen und alltäglichen Verhaltensweisen der Schulleitungspersonen gemessen und der Leadership-Stil als ganzheitliches Muster oder Profil der Handlungen eines Leaders interpretiert. Der Stil stellt somit den kumulierten Wert aller Verhaltensweisen eines Leaders dar. Es stellte sich im Verlaufe der Analysen heraus, dass sich sechs unabhängige Dimensionen bzw. Ausprägungen im Verhalten ergaben, je zwei sich zu einem Verhaltensbündel gruppieren und die genannten drei Leadership-Stile sich letztlich als typisches Verhaltensmuster charakterisieren liessen (vgl. Abb. 5). Die beobachteten Führungsstile wurden empirisch bestätigt. Der Führungsstil korreliert mit dem Implementationserfolg mit 0.74.

Im Folgenden werden die einzelnen Verhaltensweisen und die entsprechenden Verhaltensbündel beschrieben, um ein geeignetes Bild vom Führungsstil und Führungsverständnis des Innovationsförderers zu bekommen bzw. die Bedeutung unterschiedlicher Stile für die Umsetzung von Schulinnovationen abschätzen zu können (HALL & GEORGE, 1999, S. 170 – 174).

Abbildung 6

Tabelle zum Vergleich von Innovationsverhaltensprofilen





Bei einer groben bildlichen Betrachtung der Profile fällt auf, dass der „Manager“ in allen Dimensionen eine etwa gleich hohe mittlere Ausprägung besitzt. Der „Responder“ hat nur zwei hohe Ausprägungen, nämlich bei der Dimension „Vertrauen auf andere Personen“ und der Orientierung „Von Tag zu Tag“, die übrigen Werte sind tief. Beim „Initiator“ hingegen sind gerade in diesen beiden Dimensionen die Ausprägungen tief, die übrigen vier aber eindeutig höher als beim Profil des Managers.

Verhaltensbündel 1: Mitarbeiterorientierung (Concern for People)

Die Erfassung dieses Verhaltensbündels geht von der Annahme aus, dass Menschen Gefühle und Haltungen zu ihrer Arbeit und besonders darüber haben, wie gut ein Veränderungsprozess abläuft. Leitungspersonen können die Anliegen und Bedürfnisse auf verschiedene Weise und mit unterschiedlicher Stärke beobachten, darauf aufmerksam werden oder diese beeinflussen.

Verhaltensdimension 1.1 Umgängliche/Zwanglose Interaktion (Social/Informal)	Verhaltensdimension 1.2 Verbindliche/Bedeutende Interaktion (Formal/Meaningful)
• Ist freundlich, wenn wir miteinander sprechen • Ist in erster Linie darum besorgt, wie sich Lehrpersonen fühlen • Von den Lehrpersonen akzeptiert zu sein, ist sehr wichtig • Plaudert angenehm mit Lehrpersonen	• Diskutiert Schulprobleme auf produktive Art • Teilt viele Ideen zur Verbesserung von Lehren und Lernen • Stellt Fragen zur Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen • Übernimmt die Führung, wenn Probleme gelöst werden müssen

Verhaltensbündel 2: Aufgabenorientierung, Organisatorische Effizienz (Organizational Efficiency)

Schulleitungspersonen können versuchen, möglichst alles selbst zu tun oder Verantwortung an andere weiter zu geben. Systemabläufe, Aufgabenbeschreibungen, Prioritäten bei der Arbeit können mehr oder weniger klar gemacht werden. Ressourcen können so organisiert werden, dass die Verfügbarkeit und die Wirksamkeit erhöht oder verschlechtert wird.

Verhaltensdimension 2.1 Vertrauen auf andere Personen (Trust in Others)	Verhaltensdimension 2.2 Administrative Effizienz (Administrative Efficiency)
• Scheint manchmal chaotisch zu sein • Pläne und Vorgehensweisen werden in der letzten Minute eingeführt • Die Zuteilung von Ressourcen ist verwirrend • Erklärt Problemstellungen in wenig strukturierter Weise • Schiebt Entscheide bis zum letzten Moment auf	• Vorgehensweisen und Regeln werden klar festgelegt • Alle werden über die Vorgehensweise informiert • Gibt Richtlinien für einen effizienten Schulbetrieb • Effizientes und reibungsloses Funktionieren der Schule haben Priorität • Ist geschickt im Organisieren von Ressourcen

Verhaltensbündel 3: Strategisches Verständnis (Strategic Sense)

Die Schulleitungspersonen sind sich der Verknüpfung ihrer langfristigen Sichtweise mit ihrem Alltagshandeln in unterschiedlichem Masse bewusst. Einige Schulleiterinnen und Schulleiter sind mehr auf das *Jetzt* orientiert, während andere mehr durch eine lebendige Vorstellung in ihrem Denken und Handeln geprägt sind, was heutige Handlungen zur Erreichung der langfristigen Ziele beitragen. Dieses Verhaltensbündel zeigt, dass einige Leitungspersonen darüber nachdenken, was sie tun und wie sich all diese Tätigkeiten auf ein langfristiges Ziel oder auf eine Vision hin ergänzen, während andere sich auf den Augenblick ausrichten und jedes Ereignis getrennt vom Ganzen betrachten.

Verhaltensdimension 3.1 Handeln von Tag zu Tag (Day to Day)	Verhaltensdimension 3.2 Handeln mit Vision und Planung (Vision and Planning)
• Schlägt grob definierte Lösungen vor • Hat wenig konkrete Ideen für Verbesserungen • Weiss wenig über die Neuerungen • Hat eine unvollständige Sicht über die Zukunft der eigenen Schule • Konzentriert sich auf Fragen mit begrenzter Wichtigkeit	• Weiss viel über Unterricht und Lehrplan • Nimmt intensiv daran teil, was bei Lehrpersonen und Lernenden geschieht • Benützt verschiedene Quellen, um mehr über Programme und Neuerungen zu erfahren • Erfasst den Zusammenhang zwischen täglichen Handlungen und der Absicht, sich auf ein langfristiges Ziel hin zu bewegen • Hat eine klare Vorstellung darüber, wohin die Schule sich entwickeln soll

Aus den Beschreibungen der sechs Dimensionen lässt sich für den Initiator folgendes Profil ableiten (vgl. die Profile für Manager und Responder bei SEITZ & CAPAUL, 2000):

Der Initiator hat eine klare und stetig verfolgte Vision, wohin die Schule geführt werden soll und was für die Lernenden am Besten sei. Er sieht klar, wie die Innovation, die realisiert werden soll, in die Vision hineinpasst. Die Priorität seiner Handlungen liegt darin, das zu tun, was für die Lernenden gut ist, selbst wenn die Lehrpersonen überaus beschäftigt sind oder für die Veränderung nicht ganz bereit sind. Initiatoren lenken alle und alles in der Schule in die gleiche Richtung. Sie erwarten, dass alle Mitarbeitenden daran arbeiten, die Schule besser zu machen und die Schule zu unterstützen. Initiatoren legen oft Vorgehensweisen und Vorschriften in flexibler Art aus oder lassen dies sogar ausser Acht. Sie arbeiten ab und zu mit der Philosophie, dass es leichter ist, um Nachsicht zu bitten, als im Voraus eine Bewilligung zu erhalten (HALL & GEORGE, 1999, S. 168). Initiatoren haben klare, eindeutig langfristig orientierte Strategien und Ziele, welche über die Umsetzung von laufenden Innovationen hinausgehen, aber diese einschliessen. Sie sind überzeugt davon, wie Schule und Unterricht gestaltet sein sollten und arbeiten hart, um diese Vision zu erreichen. Entscheide werden gefällt nach gängigem Wissen über die Schulpraxis, mit Blick auf ihre Ziele und unter der Annahme, sie seien das Beste für ihre Schülerschaft. Initiatoren haben grosse Erwartungen an ihre Schülerschaft, das Lehrpersonal und an sich selbst. Sie fördern und überwachen diese Erwartungen durch häufige Kontakte mit den Lehrpersonen und klaren Erwartungen, wie die Schule funktionieren und wie Lehrpersonen unterrichten sollten. Wenn sie das Gefühl haben, dass es im grössten Interesse der Schule ist, besonders für die Schülerinnen und Schüler, werden Initiatoren Änderungen in den Programmen oder Strategien des Schulbezirks anstreben oder sie legen diese so aus, dass sie den Bedürfnissen der Schule gerecht werden. Initiatoren werden unnachgiebig, aber nicht unhöflich sein, sie fordern Beiträge des Lehrkörpers und dann fällen sie die Entscheide im Sinne der Zielsetzungen der Schule, selbst wenn manche durch ihre Direktheit und ihre

hohen Erwartungen aus der Fassung gebracht werden (HALL & GEORGE, 1999, S. 181).

Abbildung 7

Entwicklung zur lernenden Organisation

	Responder	Manager	Initiator	CF Team
Bezeichnung der Kultur	Einzelgruppen	Organisiert	Dringlichkeit	Lernende Organisation
Zentrum der Handlung	Ich	Auftrag	Unterricht	Probleme lösen
Leitgedanke	Wir gegen die andern	Korrekte Abwicklung	Alle für einen	Wie können wir das Problem lösen?
Erfolgskriterien	Wer kriegt was?	Gleichbehandlung	Gerechtigkeit, Lernerfolg	Alle sind im Lernprozess

Die Schule hat ihren höchsten Reifegrad erreicht, wenn sie sich im Sinne von Abb. 7 zur Problemlöseschule entwickelt hat, d.h. die Entwicklungsprobleme mit ihren eigenen Kapazitäten selber lösen kann (DALIN, ROLFF & BUCHEN, 1998, S. 37). Die Schule wird dann zur lernenden Organisation im Sinne von SENGE (1990), die es schafft, sich laufend auf neue Herausforderungen optimal einzustellen (HALL & HORD, 2001; ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER, 1999, S. 37; LEITHWOOD, JANTZI & STEINBACH, 1999, S. 165 f). Die Struktur, Strategien sowie das Klima und die Kultur sind optimal aufeinander abgestimmt. Eine Schule kann sich allmählich von der „Responder-“ zur „Manager-“ und „Initiator-Schule“ entwickeln. Anzustreben ist eine Schule mit einem Change Facilitator (CF) Team (HALL & HORD, 2001, S. 148 ff). Der Führungsstil des Schulleiters prägt die Dynamik im Schulleitungsteam. Schulleiter mit Initiator-Profil scheinen die Stärken eines Teams am besten zum Tragen zu bringen (HALL & HORD, 2001, S. 162). Effektive Teams sind u.a. geprägt durch klare Rollenzuteilungen, klare Führungsziele, die kontinuierlich angestrebt werden, transparente Planung mit allen Beteiligten, offene Kommunikation sowie Kollegialität unter den Teammitgliedern. Die gegenseitigen – sich möglichst ergänzenden – Stärken werden im Team gezielt genutzt. In der Problemlöseschule führt die Schulleitung als starkes Team, ohne die Lehrerschaft zu schwächen und in ihrer Entwicklung einzuschränken. Schliesslich ist die Schulleitung der „Möglichmacher“; die Lehrkräfte bleiben die „Macher“.

4 Zusammenfassung mit Schlussfolgerungen

- Insgesamt kommt den Schulleitungspersonen eine zentrale Bedeutung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen zu. Sie gelten als eigentliche „Change Facilitator“.
- Das CBAM ist geeignet, das sensible soziale System Schule so zu strukturieren, dass es für die verantwortlichen Führungspersonen eine echte Entscheidungshilfe liefert. Schulleitungen erhalten Hinweise, wie sie im Verlaufe eines Entwicklungsprozesses am geeignetsten intervenieren.
- Effektive Führungskräfte lösen ihre Probleme durch Zusammenarbeit (SERGIOVANNI, 2001, S. 169). Die Stärken der einzelnen Personen in der Schule werden systematisch gesucht und genutzt. Diese Personen erhalten die entsprechenden Aufgaben und Kompetenzen delegiert. Insbesondere die Führung eines Entwicklungsprozesses ist eine Teamaufgabe (HALL & HORD, 2001). Team versteht sich dabei erstens als Führungsgremium mit für alle Beteiligten klaren Kompetenzstrukturen, wobei eine Person die alleinige Gesamtverantwortung trägt (DUBS, 1994; 1997; 2001, S. 77). Zweitens heisst Team der Einbezug sowie die Mitverantwortung aller Beteiligten. Die Aufgabenlast eines Entwicklungsprozesses kann nicht einseitig nach oben an die Schulleitung delegiert bleiben. FULLAN (1993, S. 21) sagt hier treffend „every Person is a change agent“.
- Die neueren Sichtweisen fassen die Rolle erfolgreicher Schulleitungen so zusammen: Sie sind aktive Initiatoren des organisationalen Wandels, die Prozesse inspirieren, arbeitsfähige Gruppen aufbauen und zu Kooperationen und Innovationen anregen, dabei die Betroffenen unterstützen und so zu Schlüsselpersonen der Schulentwicklung werden (LEITHWOOD, 1992; ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER, 1999, S. 204). Die Lehrkräfte arbeiten in grundsätzlichen Schulfragen zusammen, um ihre Schule als Gemeinschaft weiterzuentwickeln (MAYER, MULLENS, MOORE & RALPH, 2000). Dieser Prozess ist von den Schulleitungen anzuregen und in guter Weise zu führen. Schulleitungen unterstützen und beschleunigen Innovationsprozesse in Gruppen und Teams in hohem Masse durch geeignete kommunikative Interventionen. Sie müssen fähig sein, durch eine sensible Gesprächsführung in der Begleitung und Beratung, den Lehrkräften Perspektiven zu eröffnen, ohne deren Initiative zu ersticken und die Verantwortlichkeiten zu verschieben (EULER, 2001, S. 8). Die Leitung einer Schule umfasst nebst dem administrativen immer auch den langfristig für den Schulerfolg relevanten pädagogischen Bereich der Schulentwicklung (DUBS, 2001, S. 77).

Literaturverzeichnis

- Capaul, R. (2001). *Die Planspielmethode in der Schulleiterausbildung. Theoretische Grundlagen – praktische Anwendungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dalin, P., Rolff, H. G. & Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Bönen/Westf: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (1997). *Die Führung einer Schule*. Referat an der Fachtagung „Schulleitung als Management- und Führungsaufgabe“ vom 13. – 14. Dezember 1996. Heft 9017,

- herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 156 – 172.
- Dubs, R. (1998). Qualitätsmanagement an Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 92 (3), 98 – 191.
- Dubs, R. (2001). Führung der Schule statt Hierarchisierung. Charakteristiken einer guten geleiteten Schule. *Neue Zürcher Zeitung*, 19. Juni, Nr. 139, S. 77.
- Euler, D. (2001). *Konzeptualisierung der Konstrukte „Sozialkompetenzen/Leadership“ im Rahmen der Neukonzeption Lehre*. IWP-HSG: St. Gallen.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule* (3), 275 – 293.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207 – 226.
- Hall, G. & Hord, S. (1987). Three Images: What Principals Do in Curriculum Implementation. *Curriculum Inquiry*, 17 (1), 55 – 89.
- Hall, G. E. & George A. A. (1999). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving, sustaining healthy learning environments* (pp. 165 – 185). London: Falmer Press.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hasenbank, T. (2001). *Führung und Leitung einer Schule (FIEIS) als Dimension und Rahmenbedingung Berufsschulischer Entwicklung*. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 16. Paderborn: EUSL.
- Haudenschild, J. (1997). *Innovationsmanagement*. (2. Aufl.). München: Vahlen
- Leithwood, K. A. (1992). The Move towards Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (2), 8 – 12.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., Moore, M. T. & Ralph, J. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washington: U.S. Department of Education.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards an synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), 37 – 58.
- Rolff, H.G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Seashore Louis, K., Toole, J. & Hargreaves, A. (1999). Rethinking School Improvement. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds), *Handbook of research on Educational Administration* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seitz H. & Capaul, R. (2000). Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In H. Buchen, L. Horster & H. G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien* (Reg. B 2.11, 1 – 19). Berlin: Raabe.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Speck, M. (1999). *The Principalship. Building a Learning Community*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Vandenbergh, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 33 (2), 31 – 51.
- Velzen, W. van, et al. (1985). *Making school improvement work*. Leuven, Belgium: ACCO.