

Change Management von Schulen – Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen

JULIA WARWAS, JÜRGEN SEIFRIED UND MICHAEL MEIER

1.	Problemstellung	103
2.	Geplanter Wandel in Organisationen	103
2.1	Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen des Change Managements	103
2.2	Zentrale Analysekatogorien des Change Managements: Promotoren, Widerstände und Erfolgsfaktoren	105
3.	Change Management aus Sicht von Schulleitung	107
3.1	Konzeption der empirischen Untersuchung	107
3.2	Empirische Befunde	108
3.2.1	Gegenüberstellung erfolgreicher und weniger erfolgreicher Veränderungsprozesse	108
3.2.2	Erfolgskritische Einflussfaktoren von Veränderungsprozessen	111
3.2.3	Handlungsdimensionen der Schulleitung	113
4.	Fazit	120
	Literaturverzeichnis	122

1. Problemstellung

Seit den 1990er Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum eine bildungspolitische Modernisierungsdiskussion etabliert, die im Wechsel wahlweise die Einzelschule als Motor der Entwicklung herausstellt oder das Veränderungspotenzial einer flächendeckenden Einführung zentral gesteuerter Maßnahmen (z. B. Bildungsstandards) in den Vordergrund rückt. Unabhängig vom jeweils favorisierten Reformmodell gelangt man zu der Erkenntnis, dass es wenig zielführend ist, schulische Veränderungsprozesse technokratisch anzuordnen.

Es ist mittlerweile unstrittig, dass die Schulleitung beim schulischen „Change Management“ eine Schlüsselposition einnimmt. Damit einhergehend propagiert man einen Rollenwandel vom traditionell eher reaktiv-administrativen „Leiten“ hin zum aktiv-gestaltenden „Führen“ von Schulen (vgl. Bonsen 2003; Rosenbusch 2005). Um konkrete Empfehlungen für ein erfolgreiches Agieren von Schulleitungen zu gewinnen, werden zunehmend die internationale Schulinnovationsforschung sowie wirtschaftliche Managementkonzepte erschlossen (vgl. z. B. Altrichter & Wiesinger 2004; Seitz & Capaul 2005), wobei man im letzteren Fall der Frage nach der Übertragbarkeit auf schulischen Kontexte nachzugehen hat (vgl. Großmann 1997; Böttcher 2002). In der hier berichteten Studie greifen wir auf die der betriebswirtschaftlichen Literatur entnommenen Konzeption des Change Management als analytisches Raster zurück, um Veränderungen an beruflichen Schulen zu beleuchten. Dabei geht es um drei Fragekomplexe:

- (1) Inwiefern hilft die Auseinandersetzung mit dem Change Management bei der Untersuchung von schulischen Veränderungsprozessen weiter?
- (2) Welche Bedingungen fördern bzw. behindern schulische Veränderungsprozesse?
- (3) Welche Aufgaben kommen der Schulleitung bei diesen Prozessen zu?

2. Geplanter Wandel in Organisationen

2.1 Begriffliche und konzeptionelle Grundlagen des Change Managements

Die Modellvorstellungen des Change Managements firmieren unter verschiedenen Begrifflichkeiten wie z. B. Innovations- bzw. Transformationsmanagement oder Organisationsentwicklung. Die zahlreichen hiermit verbundenen Definitionsversuche konvergieren jedoch in dem Punkt, dass mit Unternehmensführung weniger Steuerungsaktivitäten im Sinne einer Anpassungsleistung an von außen einwirkende Veränderungen gemeint sind. Vielmehr ist es Aufgabe des Managements, Neuerungen aktiv einzuleiten und zu realisieren. Damit steht der geplante, substanzielle Wandel in Organisationen im Zentrum, d. h. eine zielgerichtete Gestaltung von Veränderungen, zumindest aber die bewusste Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen auch im Falle extern initiierten Innovationen (vgl. Elke 1999; Al-Ani & Gattermeyer 2000; Krüger 2002). Die gewünschte Veränderung soll sich nachhaltig einstellen, wobei Führungskräften die Aufgabe zukommt, Erfolgchancen bei einer Vermeidung von negativen Neben- und Folgeeffekten zu realisieren und umfassende Verhaltensänderungen bei den Mitarbeitern zu unterstützen (vgl. Müller-Stewens & Lechner 2001; Steiger & Hug 1999; Bach 2002). Wirkungsvolles Veränderungsmanagement zeich-

net sich deshalb durch einen langfristigen Zeithorizont und die Integration verschiedener Ebenen aus: „Verändert werden sollen *Praktiken*, das *Wissen und die Einstellungen*, die diesen Praktiken unterlegt sind, deren *materielle Aspekte*, sowie die *sozialen und organisationalen Strukturen*, in die diese Praktiken eingebettet sind und die ihrerseits wieder mit einem System von Ressourcen, Macht und Sanktionen/Gratifikationen assoziiert sind (Altrichter & Wiesinger 2005, 4, Kursivdruck im Original).

Der zeitliche Verlauf des Innovationsprozesses wird meist im Rückgriff auf das Modell von Lewin (1963) als Zyklus mit drei bis fünf Hauptphasen skizziert (vgl. Abbildung 1): Demnach durchläuft die Organisation eine Sequenz von Wandlungsphasen, die inhaltlich mit spezifischen Aktivitäten der Organisationsmitglieder korrespondieren (vgl. Müller-Stewens & Lechner 2001; Hall & Hord 2001; Seitz & Capaul 2005). Zu Beginn befindet sich die Organisation in einem Gleichgewicht veränderungshemmender und -fördernder Kräfte, das durch eine intern oder extern initiierte Neuerung destabilisiert wird. Um die so erzeugte Spannung produktiv für die Einleitung des organisationalen Wandels zu nutzen, müssen in dieser Phase Mitarbeiter für Problemlagen sensibilisiert, ihr Wandlungsbedürfnis geweckt und Lösungswege entworfen werden (Unfreeze).

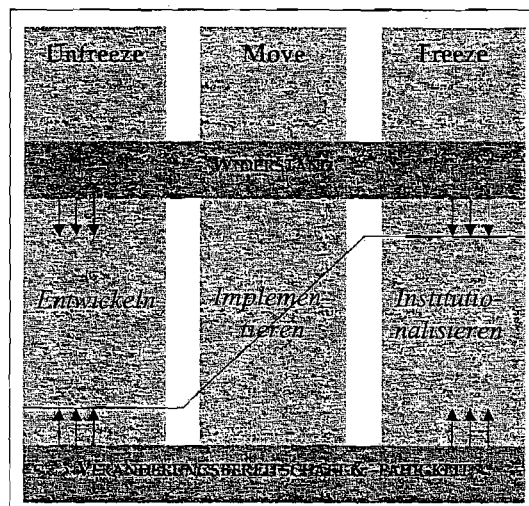


Abb. 1: Phasen von Innovationsprozessen
Quelle: in Anlehnung an Steinle 1985, 187

In der zweiten Phase (Move) steht der Entwurf konkreter Implementationsmaßnahmen im Mittelpunkt. Die Organisationsmitglieder müssen sich mit neuartigen Handlungsanforderungen vertraut machen und zur aktiven Mitwirkung motiviert werden, was zwangsläufig auch vermehrte Konflikte und Widerstände erzeugt. Die abschließende Freeze-Phase dient der Verfestigung veränderter Strukturen und Handlungsmuster, um die langfristige Wirkung der Innovation sicher zu stellen. Implementierte Neuerungen müssen nun optimiert und in den Arbeitsalltag integriert werden.

2.2 Zentrale Analysekategorien des Change Managements: Promotoren, Widerstände und Erfolgsfaktoren

Der oben skizzierte Prozessverlauf verweist darauf, dass Innovationsvorhaben ohne Förderung durch engagierte und kompetente Personen zum Scheitern verurteilt sind. Diese werden in der Literatur anhand typisierter Profile als Macht-, Fach-, Prozess- und Beziehungspromotoren beschrieben (vgl. Witte 1973; Hauschildt 1997; Hauschildt & Gemünden 1998; Gemünden & Walter 1998). Daneben stellen einstellungs- und verhaltensbezogene Blockaden auf Seiten der betroffenen Mitarbeiter eine Gefahrenquelle für Innovationsvorhaben dar. Führungskräfte müssen deshalb die emotionalen und motivationalen Auswirkungen organisationaler Veränderungen erkennen (vgl. Picot et al. 1999, 3; Gebert & Rosenstiel 1996, 203). Die Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit von Individuen in Organisationen, die jeweils für sich nach Orientierungs- und Verhaltenssicherheit streben, kann sicherlich als zentraler Erfolgsfaktor entsprechender Prozesse gelten (vgl. Sembill 1992; 2003; Schumacher 2002; Seifried & Sembill 2005). Die Ursachen individueller Widerstände liegen dabei zumeist in den folgenden, analytisch nur schwer trennbaren Bereichen begründet (vgl. Reiß 1997; Steiger & Hug 1999):

Zum einen findet sich bei tief greifenden Veränderungen kaum eine Sachentscheidung, die nicht gleichzeitig Macht- und Einflussfragen tangiert. Parallel zur Neuverteilung von Ressourcen oder der Umgestaltung von Anforderungsprofilen werden auch die mit einer Position verknüpften Handlungsspielräume, materiellen Vorteile oder Prestigeobjekte neu verhandelt. Mögliche Reaktanzen stellen in diesem Fall eine mikropolitisch motivierte Verteidigung von *Eigeninteressen* dar. Zum anderen resultieren Abwehrhaltungen auch aus *Unkenntnis* (bspw. von Zielen oder Rahmenbedingungen). Darüber hinaus fühlen sich viele Mitarbeiter von anstehenden Neuerungen *überfordert*, da ihnen die nötige (subjektive) Handlungskompetenz für eine erfolgreiche Bewältigung neuer Aufgaben fehlt. Schließlich rührt die Unkontrollierbarkeit umfassender Veränderungen an psychologischen Grundfesten des einzelnen Mitarbeiters: Widerstände sind nicht zuletzt das Resultat einer tiefen Erschütterung der persönlichen *Orientierungs- und Verhaltenssicherheit*, die sich in Angst- und Bedrängungsempfinden, Identitäts- und Vertrauensverlusten niederschlägt (s. o.).

Angesichts der Konfliktrichtigkeit organisationalen Wandels wurden in der betriebswirtschaftlichen Literatur zahlreiche Erfolgsfaktorenmodelle für die Gestaltung von Innovationsprozessen entwickelt. Diese Modelle sind zwar aufgrund heterogener Datenbasen, Variablendefinitionen und Analysemethoden nur eingeschränkt vergleichbar und generalisierbar, aber zumindest geeignet, Führungskräfte für wesentliche erfolgsrelevante Aspekte zu sensibilisieren und beim Ergreifen von Maßnahmen zu unterstützen. Beispielhaft wird hier der Ansatz von Vahs & Leiser (2003) dargestellt, der als empirisch abgesichert gelten kann (vgl. Abbildung 2).

Die Dimension *Prozessqualität* vereint Faktoren, die eine effektive und effiziente Planung und Umsetzung von Veränderungsprozessen gewährleisten. Zentrale Bedeutung besitzt dabei die operationale und konsistente Formulierung realistischer Zielvorgaben, die als Entscheidungskriterium und Bewertungsmaßstab für Handlungsstrategien fungieren. Eine systematische Organisation und Koordination der Veränderungsschritte und -aktivitäten bei klarer Definition von Aufgaben und Verantwortlichkeiten sichert die Logik der Zielerreichung und vermeidet Fehlallokatio-

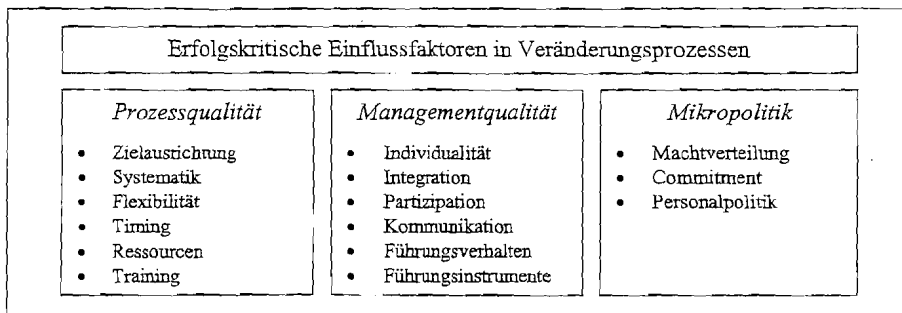


Abb. 2: Erfolgsfaktorenmodell
Quelle: Vahs & Leiser 2003, 31

nen knapper Ressourcen. Gleichzeitig muss die Planung in ausreichendem Maße Freiräume vorsehen, um flexibel und schnell auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren zu können. Als ein Kernproblem des Prozessmanagements gilt mangelhaftes Timing: Ohne eine angemessene und klare Zeitplanung, die z. B. zeitliche Horizonte für die Erreichung von Zwischenzielen vorgibt, drohen permanente Unruhe, Nachbesserungsversuche und unbefriedigende Endergebnisse (vgl. Picot et al. 1999, 95). Unabdingbar ist zudem die Bereitstellung ausreichender personeller, finanzieller und materieller Ressourcen sowie die anforderungsgerechte Qualifizierung der Mitarbeiter für deren neues oder erweitertes Aufgabenspektrum.

Im Bereich der *Managementqualität* – darunter fallen primär Aspekte der Mitarbeiterführung – bestehen weit reichende Gestaltungsfreiräume. Diese beziehen sich zum einen auf das Ausmaß der unternehmensbezogenen Individualisierung von Veränderungskonzeptionen, mit der (z. B. von externen Beratern angebotene) Standardlösungen den spezifischen Bedingungen der Organisation angepasst werden, zum anderen auf die integrative Verknüpfung verschiedener Handlungsfelder. Der Grad der Partizipation und die Qualität der Kommunikation entscheiden insbesondere darüber, inwieweit die Mitarbeiter an Entscheidungsfindungen beteiligt und mit relevanten Informationen versorgt werden. Der Einsatz bestimmter Führungspraktiken und -instrumente (bspw. Zielvereinbarungen, Anreiz- oder Kennzahlensysteme) dient der prozessbegleitenden Steuerung und Erfolgskontrolle.

In der Dimension *Mikropolitik* fassen Vahs & Leiser all jene Faktoren zusammen, die abgestützt auf eine verdeckte oder offene Machtausübung die Gestaltung des Innovationsprozesses im Sinne der Unternehmensleitung gewährleisten. Der angestrebte Veränderungserfolg dürfte dabei umso eher erreicht werden,

- je mehr Machtpromotoren das Vorhaben durch den Einfluss ihrer Persönlichkeit oder Amtsautorität, durch Zugriffsmöglichkeiten auf handlungsrelevante Informationen oder durch Belohnungs- und Sanktionsmechanismen vorantreiben;
- je mehr Befürworter der Innovation (allen voran die Führungskräfte) ihre Selbstverpflichtung gegenüber dem geplanten Wandel glaubhaft, offen und engagiert demonstrieren und
- je stärker sich die Personalpolitik an den Veränderungszielen orientiert, beispielsweise bei der Besetzung von Schlüsselpositionen oder der Planung von Fortbildungsmaßnahmen.

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern diese Erkenntnisse für schulische Veränderungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Die Gestaltung von Veränderungen stellt eine Daueraufgabe für pädagogische Führungskräfte dar. Dieses Feld ist von der einschlägigen Forschung bisher jedoch nur unzureichend erschlossen (vgl. z. B. Bonsen 2003). Im Folgenden werden daher die Befunde einer explorativen empirischen Untersuchung an beruflichen Schulen berichtet.

3. Change Management aus Sicht von Schulleitung

3.1 Konzeption der empirischen Untersuchung

Bei der hier berichteten Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Erkundungsstudie, in der das Erfahrungswissen von Schulleitern bei der Realisierung verschiedener Innovationsvorhaben unter besonderer Berücksichtigung von erfolgskritischen Faktoren und den Handlungsstrategien der Leitungspersonen aufgearbeitet werden. Dabei griffen wir auf halbstandardisierte Interviews zurück, deren Einsatz überall dort angezeigt ist, wo sich die systematische Erschließung von Expertenwissen in komplexen, intransparenten Problemsituationen für Außenstehende schwierig gestaltet (vgl. Meuser & Nagel 1997; Gläser & Laudel 2004). Der Leitfaden ermöglicht einerseits die für eine Vergleichbarkeit der Aussagen erforderliche Strukturierung und Fokussierung und ist andererseits offen genug, um auf unberücksichtigte Aspekte einzugehen und spontane Nachfragen zuzulassen. Die Ursprungsversion des Leitfadens wurde in einem Testinterview erprobt und danach leicht modifiziert.

Bei den Interviewpartnern handelte es sich um zehn Schulleiter an öffentlichen Berufsschulen in verschiedenen Regierungsbezirken in Bayern (sechs gewerblich-technische und/oder kaufmännische Berufsschulen und vier berufliche Bildungszentren). Die Gespräche fanden jeweils im Büro der Schulleiter statt (einmal unter Beteiligung des stellvertretenden Schulleiters) und dauerten zwischen 60 und 90 Minuten. Das Interview gliederte sich in drei Hauptbereiche: Zunächst wurden die Schulleiter gebeten, tief greifende Veränderungen an ihren Schulen zu benennen und jene zu skizzieren, die aus ihrer Sicht erfolgreich bzw. weniger erfolgreich verliefen (Teil A). Danach wurde die Aufmerksamkeit auf unterrichtsbezogene Veränderungen gelenkt. Die Interviewpartner sollten sich nun umfassend und detailliert zu den hier stattgefundenen erfolgreichen (Teil B) und weniger erfolgreichen (Teil C) Innovationsprojekten äußern, wobei gezielte Nachfragen zu Planung und Durchführung, zu Prozessmerkmalen und Ursachen für den (Miss-)Erfolg sowie zur Rolle und zu Steuerungsaktivitäten der Führungskraft gestellt wurden. Die digital aufgezeichneten Gespräche wurden anschließend transkribiert und mit Hilfe eines Kategoriensystems, das theoriegeleitet entwickelt und während der Auswertungen schrittweise ausdifferenziert wurde, kodiert.

3.2 Empirische Befunde

3.2.1 Gegenüberstellung erfolgreicher und weniger erfolgreicher Veränderungsprozesse

Bedingt durch unterschiedliche Kontextfaktoren und Zielsetzungen weisen die Entwicklungen an den verschiedenen Berufsschulen erwartungsgemäß individuelle Merkmale und Verläufe auf. Bei der Suche nach generellen Musterläufigkeiten und Möglichkeiten der Klassifikation fällt zunächst auf, dass alle Schulleiter sehr schnell Veränderungen anführen konnten, die sie als erfolgreich einstufen. Bei der Benennung von weniger erfolgreichen Innovationsvorhaben überlegten die Schulleiter dagegen länger. Einerseits wurden konkrete einzelne Veränderungsaktivitäten herausgegriffen, andererseits problembehaftete Phasen beschrieben. Ein Interviewpartner wollte kein Innovationsprojekt explizit als „nicht erfolgreich“ einstufen; vielmehr verwies er auf für Veränderungsprozesse jeweils konstitutive Durststrecken und Tiefschläge:

„Es ist ein sehr dynamischer Prozess und dabei begibt man sich auch auf Irrwege. (...) Wir mussten lernen, dass man nicht alles abgeschnitten, phasenweise bearbeiten kann, sondern vieles geschieht mehrgleisig und gleichzeitig. Das ist eigentlich eine völlig neue Erkenntnis gewesen.“ (SL5/51).

Die in der betriebswirtschaftlichen Literatur klassische Unterscheidung von Produkt- und Prozessinnovationen (vgl. Hauschildt 1997, 11) ist für den Bildungsbereich nur schwer aufrechtzuhalten. In Anlehnung an die Trias der Schulentwicklung (vgl. z. B. Rolff et al. 2000) lassen sich schulische Veränderungen vielmehr schwerpunktmäßig den Bereichen Unterricht, Personal oder Organisation zuordnen, wobei letztere Kategorie strategische, strukturelle und kulturelle Elemente umfasst (vgl. Rühli 1992, 10). Bei Zugrundelegung dieses Systematisierungskriteriums ergibt sich für erfolgreiche Veränderungsprozesse das in Abbildung 3 dargestellte Bild. Dabei gab in den meisten Fällen der Schulleiter (SL) selbst den Anstoß für den Wandel oder aber er nutzte bewusst und gezielt seinen Ermessensspielraum bei der Umsetzung behördlicher Vorgaben (vgl. hierzu auch Biewer 1994, 176).

Die Einordnung der von den Schulleitern als weniger erfolgreich gekennzeichneten Veränderungsprozesse ist dem Klassifikationsraster in Abbildung 4 zu entnehmen. Im Gegensatz zu den erfolgreichen Prozessen wirkte hier die Veränderungsenergie stärker von außen auf die Schule ein, namentlich von Seiten der Bildungsadministration:

„Damals gab es die Initiative bzw. die Vorgabe, dass jede Schule ein Leitbild benötigt“ (SL8/32).“

„Wir haben jetzt eine Vorgabe von unserem Schulamt, dass wir einen Qualitätsmanagementzirkel einrichten sollen. Damit soll hier ein entsprechender Prozess in Gang gesetzt werden“ (SL9/9).

Die beispielhaft herausgegriffenen Zitate unterstreichen die richtungsweisende Bedeutung des Faktors „Commitment“. Solange die Verantwortlichen vor Ort nicht

Organisation	Innere Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt struktureller Verbesserungen und/oder Aufbau einer Corporate Identity	Aufbau moderner Informations- und Kommunikationssysteme; Verständigung über Schulphilosophie bzw. schulinterne Umgangsqualität; Erarbeitung globaler Ziele bzw. eines Schulprogramms (SL1; SL5)
		Aufbau moderner Informations- und Kommunikationssysteme; Mediale Ausstattung der Klassenräume; Investition in Infrastruktur (insbes. Werkstätten) (SL4)
		Entwurf von „Corporate Design und Corporate Behaviour“ zur Illustration gemeinsamer Werte und Normen und zur Stärkung der schulischen Gemeinschaft (SL6)
	Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen für handlungsorientierte Unterrichtsformen	Umgestaltung von Klassenräumen zu integrierten Klassenräumen bzw. Werkstätten (SL2)
	Einführung eines Umweltmanagementsystems	Implementierung des Managementsystems „EMAS“ zur kontinuierlichen Optimierung eigenverantwortlicher schulinterner Umweltschutzmaßnahmen (SL9)
Unterricht	Etablierung von handlungsorientiertem Unterricht in einem Berufsfeld	Über drei Jahre hinweg werden alle Lerninhalte von den Schüler/innen anhand von Arbeitsaufträgen selbstständig erarbeitet und präsentiert (SL7)
	Maßnahmen zur gezielten Förderung von „Soft Skills“	Realisierung der Zielsetzung „Vermittlung von Soft Skills“ durch die Einführung einer Methodenwoche im Rahmen der inneren Schulentwicklung (SL3)
	Projektorientierte und fächerübergreifende Unterrichtsformen	Umsetzung fächerübergreifender Unterrichtsformen als Modellschule; Intensivierung der Projektarbeit der Schüler, von Lehrpersonen z. T. im Rahmen von Team-Teaching betreut (SL10)
Personal	Teamentwicklung	Förderung der Zusammenarbeit von Lehrkräften, um Synergieeffekte zu erzielen (SL10)

Abb. 3: Thematische Schwerpunkte und Kennzeichen erfolgreicher Veränderungsprozesse

geschlossen und überzeugt hinter einem Innovationsprojekt stehen, fehlt wahrscheinlich bereits zum Einstiegszeitpunkt in den Prozess eine wesentliche Gelingensbedingung.

Organisation	Entwurf eines Leitbildes	Konflikte und Probleme bei der gemeinsamen Leitbildentwicklung (SL3; SL8; SL10)
	Schulkulturelle Konflikte	Allgemeine „ideologische Spaltung“ des Lehrerkollegiums und daraus resultierende Reibungsverluste im Schulentwicklungsprozess (SL7)
	Arbeitshaltungen und interne Organisation schulischer Veränderungen	Schleppender Fortgang von Schulentwicklungsvorhaben, die mühsam durch freiwillige Aktivitäten einzelner Lehrkräfte bewerkstelligt werden (SL6)
Unterricht	Wissensmanagement	Im Gegensatz zur erfolgreichen schulübergreifende Erarbeitung von Unterrichtsinhalten scheitert die Implementierung an der Weitergabepaxis in der eigenen Schule (SL1)
	Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität und der unterrichtsbezogenen Selbstevaluation	Schwierigkeiten bei der Formulierung gemeinsamer Zielkriterien der Unterrichtsqualität und dem Entwurf von Maßnahmen zu deren Erreichung (SL9) Ängste und Widerstände im Kollegium gegenüber der systematischen Analyse von Schülerleistungen zur Identifikation von Verbesserungspotenzial im Unterricht (Stv SL1)
Personal	Kompetenzzentrum – Mitarbeiter	Probleme bei der Bildung von Kompetenzzentren; insbes. negative Folgen für die Lehrer (SL4)
	Schulklima – Raumverantwortliche	Personelle Probleme bei der Realisierung eines Raumkonzepts mit Raumverantwortlichen (SL2)

Abb. 4: Thematische Schwerpunkte und Kennzeichen weniger erfolgreicher Veränderungsprozesse

Gemessen an der Anzahl der Nennungen konzentrieren sich sowohl erfolgreiche als auch weniger erfolgreiche Prozesse im Bereich der Organisation. Dabei liegt der Schwerpunkt erfolgreicher Projekte tendenziell auf strukturellen bzw. strategischen Gestaltungsinhalten (insbesondere dem Aufbau von Informations- und Kommunikationssystemen), während die meisten weniger erfolgreichen Vorhaben direkt oder indirekt Merkmale der Schulkultur betreffen. Hier deutet sich ein Muster an, das auch in der betriebswirtschaftlichen Literatur bekannt ist: Im Unterschied zu eher technokratisch-strukturellen Aspekten lassen sich organisationskulturelle Aspekte i. S. kollektiver Orientierungen (handlungsleitende Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Normen sowie eingeschliffene Routinen) nur mühsam und graduell verändern. Erfolgreiche Veränderungen im Unterrichtsbereich dagegen beinhalten mehrheitlich die gelungene Umsetzung schülerzentrierter und handlungsorientierter Unterrichtsformen. Probleme scheint den Lehrkräften indes die Öffnung des eigenen Unterrichts für Anregungen von außen oder für Zwecke der Evaluation zu bereiten (Einblicke gewähren, Überprüfungen und „Qualitätskontrollen“ zulassen). Der Verdacht, dass es Lehrpersonen widerstrebt, ihre pädagogische Freiheit aufzugeben, verstärkt sich bei einer systematischen Analyse der von den Schulleitern identifizierten Erfolgs- und Misserfolgsgründe.

3.2.2 Erfolgskritische Einflussfaktoren von Veränderungsprozessen

Die zahlreichen oben skizzierten Stellgrößen wurden in einem ersten induktiven Analyseschritt fünf Kategorien zugeordnet (vgl. Abbildung 5).

Kritische Faktoren	Erfolgreiche Veränderungen	Weniger erfolgreiche Veränderungen
Engagement und Motivation der Mitarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierte, aufgeschlossene Lehrer/freiwillige Mitarbeit (SL8; SL5) • Freiwilliges Engagement von Meinungsführern (SL3) • Engagierte Fachbetreuer, die Führungsaufgaben übernehmen (SL7) • Mitarbeit und Unterstützung durch Hausmeister und Verwaltung (SL9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Arbeitsbelastung durch Mehrarbeit schränkt freiwillige Mitarbeit ein (SL6) • Geringe aktive Beteiligung von Lehrern (SL7; SL2) • Verlust der pädagogischen Freiheit als Motivationsbremse (Stv SL1)
Teamarbeit und Schulklima	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit (SL5) • Gruppendruck zwingt Opponenten zur Verhaltensänderung (SL5) • Risikobereitschaft (SL8) • Intaktes Klima im Lehrerzimmer/in der Schule (SL1; SL6) • Gemeinsame Überzeugungen vom Unterrichten (SL7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer fühlen sich nicht der Schule, sondern nur der Klasse verpflichtet (SL10; SL1) • Geringe Zusammenarbeit (SL7) • Lagerbildung im Kollegium (SL7) • Verharrungsvermögen (SL7)
Identifikation mit der Veränderung	<ul style="list-style-type: none"> • Einsicht in den Veränderungsbedarf/Problembewusstsein (SL3; SL5) • Zustimmung der Lehrer (SL6) • Verfolgen gemeinsamer Ziele (SL1) • Verständnis für Schulentwicklung (SL1) • Ideen aus dem Lehrerkollegium (SL4) • Veränderungsbereitschaft (SL6) • Identifikation mit der Schule (SL4) • Erkennen der Vorteile für die Lehrer (SL5) 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelnde Einsicht in den Veränderungsbedarf (SL3) • fehlendes Verständnis für Entwicklungsvorhaben/für Notwendigkeit der Zielformulierung und Überprüfung der Zielerreichung (SL8; SL9) • Kontrollen als Bedrohung empfunden (Stv SL1) • Kontraproduktive Einstellungen/mangelnde Akzeptanz auf Seiten der Lehrer (SL1; SL2) • Mehrwert für eigene Arbeit wird nicht erkannt (SL2)
Unterstützung durch die Führung und externe Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbild für die Lehrer/Authentizität der eigenen Person (Stv SL1; SL3) • konstruktiver Umgang mit Misserfolg (SL8) • Überzeugungskraft (SL3) • Glaubhaftes Vertreten der Veränderung gegenüber den Lehrern (SL9) • Beständigkeit (SL9) • Unterstützung durch ein Beratungsunternehmen (SL5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalwechsel im Schulleitungsteam (SL5) • Bevorstehende Pensionierung des Schulleiters (SL2) • Fehlende Unterstützung der Innungen/Handwerksbetriebe (SL4) • Druck von oben (SL2) • Bevormundung der Lehrer (Stv SL1)

Kritische Faktoren	Erfolgreiche Veränderungen	Weniger erfolgreiche Veränderungen
Projektmanagement und Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Steuergruppe, die mit Engagement den Prozess begleitet (SL4) • systematischer Erfahrungsaustausch (SL10) • Offene Kommunikation zwischen den Beteiligten (SL5; SL2) 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Unterstützungssysteme/ verspätete Adoption von Managementsystemen (SL6) • chaotischer Prozessverlauf/ unzureichende Planung (SL6) • mangelndes systemisches Denken (SL6) • ungenügendes Projektmanagement (SL2) • mangelnde Transparenz des Programms (stvSL1)

Abb 5: Kategorien erfolgskritischer Faktoren und exemplarische Erscheinungsformen

Trotz der Unterschiedlichkeit der Veränderungsprojekte weisen die Antworten der Schulleiter in eine gemeinsame Richtung: Steuerungsinstrumente und „Abwicklungsmodalitäten“ schulischer Innovationen sind für deren Erfolg unverzichtbar, aber alleine noch nicht ausreichend. Die Mehrzahl der Angaben rückt die Bedeutung personenabhängiger und kulturbezogener Einflussgrößen in den Vordergrund. Die Gewinnung einer breiten Akzeptanz der Mitarbeiter sowie die umfassende Berücksichtigung der subjektiven Handlungsrelevanz und der emotionalen und motivationalen Voraussetzungen aller Beteiligten sind dabei Gelingensbedingungen, die sich nicht nur in der Change Management-Literatur wieder finden, sondern auch aus der Lehr-Lern-Forschung hinreichend bekannt sind (vgl. Sembill 1992).

So betonen die Interviewpartner immer wieder, dass schulische Veränderungen ohne die aktive Mitgestaltung der Lehrkräfte und auch des nicht-pädagogischen Personals zwangsläufig versanden. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass diese engagierten Protagonisten des Wandels ihr freiwilliges und oft idealistisches Engagement für die Schule mit einem teilweise kaum zu bewältigenden Arbeitspensum bezahlen:

„Diese Leistungsträger, die jetzt schon laufend beschäftigt sind, mit dem Wissensstand der Unternehmen mitzuhalten und sich weiterzuentwickeln, engagieren sich jetzt auch noch für die Schule. (...) Ihr Engagement geht schon an die Belastungsgrenze“ (SL7/53).

Die zweite Kategorie erfolgskritischer Faktoren lässt erkennen, dass Innovationsprozesse bestimmte Arbeitspraktiken sowie ein von gegenseitiger Wertschätzung, intensiver Kooperation und ausgeprägtem Zusammengehörigkeitsgefühl getragenes Schulklima voraussetzen (vgl. Rosenbusch 2005). Viele Veränderungen scheitern daran, dass das vorherrschende „Einzelkämpfertum“ innerhalb des Kollegiums nicht einer Grund- und Arbeitshaltung weicht, die sich am Wohl der gesamten Schule ausrichtet. Auch in anderen Studien wurde das traditionelle „Autonomie-Paritätsmuster“ bereits als große Hürde der Weiterentwicklung von Schule ausgemacht (vgl. z. B. Altrichter & Eder 2004). Einige Schulleiter setzen in diesem Zusammenhang auf

gruppendynamische Prozesse, die oft effektiver und nachhaltiger als der Gebrauch der eigenen Weisungsbefugnis opponierendes Verhalten unter Veränderungsdruck setzen.

Aus der Sicht der meisten Befragten lässt sich die Veränderungsbereitschaft oder -resistenz der Lehrkräfte in hohem Maße mit deren (mangelnder) Identifikation mit der geplanten Veränderung erklären. Wird einem Innovationsvorhaben die Sinnhaftigkeit und ein Mehrwert für die eigene Arbeit aberkannt, kann auch kein Gefühl für die Dringlichkeit und Notwendigkeit des Wandels entstehen. Das oft tiefe Misstrauen des Kollegiums wurzelt dabei nicht selten in negativen Erfahrungen:

„Ein weiterer entscheidender Punkt ist, dass (...) es schon lernfeldorientierte Lehrpläne gab. Zwei oder drei Jahre vor der jetzigen Lernfeldeinführung wurden diese besonderen Lehrpläne gekippt. Dies führte bei erneuter Einführung (...) innerhalb des Kollegiums nicht zur Bereitschaft. Auch wurde (...) eine Abwehralhaltung eingenommen. Ganz nach dem Motto, wenn die Lernfelder schon einmal gekippt wurden, warte ich lieber etwas ab, bevor ich Zeit und Mühe investiere“ (Stv SL1).

Im Gegensatz zu früheren Forschungen zur Schulleiterrolle, die eine Verhaftung im Lehrerseלבild und die Übernahme einer Primus-inter-pares-Funktion nahe legen (vgl. Wissinger 1996; Arnold & Griesse 2004), nehmen die hier interviewten Berufsschulleiter durchaus ihren Führungsanspruch wahr. Ihre zentrale Position im Veränderungsprozess wird nicht zuletzt dort offensichtlich, wo Projekte aufgrund eines Personalwechsels in der Schulleitung ins Stocken geraten und die Mitarbeiter tief verunsichern. Die größte Bedeutung wird dabei der orientierungsstiftenden Glaubwürdigkeit und Modellfunktion der Leitungsperson eingeräumt:

„Es darf eines nicht passieren. Nämlich, dass unser Handeln nicht deckungsgleich wäre mit den Forderungen an die Lehrerschaft. Hier möchte ich selbst schon sehr nahe sein an den Konzepten, die wir selbst initiiert haben. Das Vorbildhandeln ist in meiner Position an oberster Stelle“ (Stv SL1/31).

Etlliche der Befragten besitzen zudem ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass externe Bündnispartner (z. B. Beratungsunternehmen) einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung schulischer Innovationen leisten können.

In der letzten Gruppe erfolgsrelevanter Faktoren finden sich Aspekte, die sich auf die Projektplanung und -durchführung im weitesten Sinne beziehen. Neben der koordinierenden Planung, Durchführung und Kontrolle der Veränderungsaktivitäten sind insbesondere die Erarbeitung von Handlungskonzepten durch schulinterne Steuergruppen oder der intensive Erfahrungsaustausch aller Beteiligten verantwortlich dafür, dass die Kontinuität des organisationalen Wandels aufrechterhalten und Zielvorgaben erreicht werden.

3.2.3 Handlungsdimensionen der Schulleitung

Um die Rolle der Schulleitung detaillierter aufzuschlüsseln, bietet sich eine Orientierung an den grundlegenden Dimensionen des Change Management-Modells von Vahs & Leiser an.

Schulleitung und Prozessqualität

Die Notwendigkeit einer klaren Fokussierung des geplanten organisationalen Wandels und die maßgebliche eigene Verantwortung hierfür wurden von den meisten Schulleitern deutlich wahrgenommen. Für fast alle Veränderungsvorhaben wurden explizite Zielvorstellungen formuliert (bspw. Verbesserung der Kommunikation zwischen den Schulangehörigen; Erhöhung der Effizienz interner Abläufe), wenn auch nur selten der in der Literatur geforderte Weg beschritten wurde, Maßnahmen sukzessive aus dem Leitbild der Schule abzuleiten (vgl. Seitz & Capaul 2005). Über die Zielformulierung hinaus legten die Schulleiter teilweise auch eindeutige Indikatoren für die Erfolgsmessung fest.

„Unser Ziel (...) ist es, dass wir immer besser sind als der Bayernschnitt. Das ist eine messbare Größe. Die Fachbetreuer kommen mit den Statistiken zu mir. Diese Daten werden dann ausgewertet (...). Oberstes Ziel ist es, dass wir immer besser als der Notendurchschnitt des Landes oder des Regierungsbezirkes sind. Erreichen wir dieses Ziel nicht, dann geht es in die Ursachenforschung“ (SL8/93).

Trotzdem scheitern Veränderungsprozesse oft am mangelnden Verständnis und der fehlenden Akzeptanz des Kollegiums, was die Vermutung nahe legt, dass Ziele zwar konkretisiert und operationalisiert, in manchen Fällen aber vielleicht nicht überzeugend argumentiert und kommuniziert werden:

„Die Lehrer erkennen zuerst einmal nicht, warum sie das Leitbild eigentlich machen sollen. Warum brauchen wir Ziele?(...) Zum Beispiel: Wir wollen uns den Schülern gegenüber öffnen, der Schüler steht bei uns im Mittelpunkt. (...). Das machen wir sowieso und das ist im Endeffekt eine Aufgabe, die man uns aufgedrückt hat“ (SL10/32).

Aus vielen Interviewpassagen geht zudem hervor, dass sich die Schulleiter bei der Steuerung von Veränderungsaktivitäten in einem spannungsreichen Feld zwischen Systematisierung und Flexibilisierung bewegen, das große Spielräume für individuelle Schwerpunkte lässt. Von einigen der Befragten wird erfolgreich eine streng methodische und konsequente Vorgehensweise forciert, in der Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten abgegrenzt, Doppelarbeiten vermieden und ein formatives Controlling installiert werden:

„Es gab bei früheren Projektarbeiten ganz klar Defizite (...). Nun organisieren wir die Projektarbeit stringenter, konsequenter. Bestimmung von Verantwortlichen, Präsentation von Zwischenergebnissen, Ergebnissen mit Zeit, Vorstellung des Kollegiums mit der Maßgabe, dass das Kollegium dies auch umsetzen soll. Dann die Ergebnisse nach einem Schuljahr zu evaluieren und Verbesserungen zu ermöglichen“ (stvSL1/18).

Von Anderen wird ganz offensiv ein situativer Führungsstil gepflegt, der in höchstem Maße empfänglich für unvorhergesehene Entwicklungsrichtungen und neue Impulse ist:

„(...) Themen der Unterrichtsentwicklung bearbeite ich nicht nach einem festen Jahresplan. Dazu strömt zuviel Unkalkulierbares herein“ (SL7/52).

Ein Schulleiter passt die Veränderungsgeschwindigkeit ausdrücklich dem Lernrhythmus und der Belastungssituation der Lehrkräfte an:

„Die Arbeitsgruppe arbeitet intensiv daran. (...) Aber die Kollegen und Kolleginnen, die in dieser Arbeitsgruppe (...) mitarbeiten, machen das alles nebenher, neben ihrem normalen Unterricht. Daher kann man als Schulleiter nicht bestimmen, dass innerhalb von zwei Monaten fertige Ergebnisse auf dem Tisch liegen müssen“ (SL6/26).

Ein weiterer Interviewpartner hat die „Entschleunigung“ von Innovationsprojekten in Form kreativer Pausen als eine Möglichkeit entdeckt, um so manches vom Scheitern bedrohte Vorhaben ohne aktive Intervention wieder in Gang zu bringen:

„Zunächst wurde dieser Gedanke des Leitbildes erst einmal abgelehnt. Das habe ich dann einfach hinnehmen müssen. Man muss über manche Dinge auch mal schlafen können und nicht alles über den Zaun brechen. Eines Tages kam aus dem Kollegium der Gedanke, dass unser Leitbild das ist, was wir alle Tage leben. Wir geben uns also nicht ein Leitbild (...), sondern wir bringen mit unserem Leitbild zum Ausdruck, was wir ohnehin aufgrund unseres Selbstverständnisses machen“ (SL8/32).

Obwohl die meisten Schulleiter großen Wert auf eine kontinuierliche fachliche Qualifizierung der Lehrkräfte legen, erachten viele die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen als ausreichend. Die Aufmerksamkeit dieser Führungskräfte gilt dann primär der Genehmigung und Einhaltung der Fortbildungstage. Ihre Aussagen lassen jedoch nicht auf die Existenz eines am Schulprofil orientierten Personalentwicklungsplans schließen, der sowohl die Entwicklungsbedürfnisse der Lehrer als auch die Entwicklungspläne der Schule bzw. gegebene Qualifikationsanfordernisse integriert.

Schulleitung und Managementqualität

Von den Möglichkeiten der partizipativen Einbindung des Kollegiums in die Gestaltung der Veränderungen machen die interviewten Schulleiter in differenzierter Weise Gebrauch. Der Umfang, in dem Meinungen und Vorschläge der Lehrkräfte berücksichtigt werden, variiert dabei in Abhängigkeit von deren persönlicher Betroffenheit und Kompetenz (vgl. hierzu Dubs 2005, 135), so dass ihre Mitwirkung vor allem bei solchen Neuerungen eingefordert wird, die (kooperative) Arbeitspraktiken zum Inhalt haben. Darüber hinaus lässt sich eine generelle Tendenz feststellen, Personen in hervorgehobener Position und Verantwortung (insbesondere Mitglieder der Schulleitung und des Personalrates sowie Fachbetreuer) intensiv in der Planungsphase einzubinden, während sich die übrigen Kollegiumsmitglieder vorrangig in der Implementierungsphase einbringen können:

„Dann gibt es bei uns die so genannte Viererbande. Das sind also der Schulleiter, die Stellvertreterin, die zwei Mitarbeiter in der Schulleitung. Wir haben unsere festen Sitzungsstunden, in denen wir alles austüfteln oder ausdiskutieren, was an größeren Entscheidungen hier an der Schule ansteht. (...). Als Schulleiter agiere ich wesentlich leichter, wenn ich die Viererbande und den Personalrat habe. Wenn wir Entscheidungen vorab in den Gremien treffen, dann tragen diese Personen die Entscheidungen auch mit. Wenn es Diskussionen im

Lehrerzimmer geht, dann sind es diese Lehrerkollegen, die an vorderster Front stehen. Sie diskutieren damit den Kollegen auf der Kollegenebene. Auch nehmen wir in diesem Diskussionen weiterführende Ideen und Gedanken aus dem Kollegium gerne auf, sofern sie zielführend sind. Außerdem können sie vermittelnd eingreifen und Fakten/Tatsachen nochmals den skeptischen Kollegen aufzeigen“ (SL8/45, 52).

Dabei sind sich die Schulleiter der ambivalenten Wirkungen einer umfassenden oder gar basisdemokratischen Mitgestaltung sehr bewusst. Den positiven Effekten einer erhöhten Zufriedenheit, Motivation und Akzeptanz wird oft der steigende Zeitbedarf für Abstimmungsprozesse, verstärkte interne Konflikte und die hierdurch bedingte Verwässerung der ursprünglichen Veränderungsziele (mit der Folge erneut sinkender Motivation) gegenübergestellt.

Delegation im Sinne einer dauerhaften und vollständigen Übertragung von Aufgaben mit allen hierzu notwendigen Handlungs- und Entscheidungsbefugnissen (vgl. Dubs 2005, 139) wird von den Schulleitern v. a. im Rahmen evaluativer und qualitätssichernder Prozesse praktiziert. Die Aufgabenempfänger sind dabei primär Fachbereichsbetreuer, denen großes Urteilsvermögen und hoher Einfluss bei der Unterrichtsentwicklung zugebilligt wird.

„Die Zielvorgaben sind nicht von oben gegeben, sondern werden von den einzelnen Bereichen benannt. Wenn sie die Ziele nicht erreicht haben, gehen sie schon in die Analyse und ändern die Maßnahmen. Wenn sie ein Ziel nicht erreichen, war entweder das Ziel nicht richtig gewählt oder die ergriffenen Maßnahmen waren nicht geeignet. Aber das ist die Entscheidung des Fachbereiches. Die Schulleitung greift da noch nicht ein. (...) Die Fachbereichsleiter haben im Qualitätsmanagement schon eine bestimmende Rolle aufgrund ihrer Funktion. Sie verantworten quasi die Ziele und die Erreichung der Ziele“ (SL9/41).

Gleichzeitig wird immer wieder betont, dass die Gesamtverantwortung und die Kontrolle der übertragenen Aufgaben stets beim Schulleiter verbleibt. Als wirkungsvoller Koordinationsmechanismus zwischen den an Qualitätsverbesserungen beteiligten Akteuren gilt den Schulleitern gerade im Unterrichtsbereich gegenseitiges Vertrauen, das in zwei Ausprägungsformen thematisiert wird. Zum einen bringt der Schulleiter seinem Kollegium Vertrauen entgegen, indem er Impulse gibt, Wege aufzeigt und die Schaffenskraft der einzelnen Lehrkräfte unterstützt:

„Ich bin sehr froh, dass der Lehrer eine gewisse Autonomie hat. Ich vertraue darauf, dass er sie nutzt. Auch lege ich großen Wert darauf, dass er diese auch behält. (...) Als Lehrer hat man die Freiheit, sich einzubringen, und hat Freiheiten in der Gestaltung von Unterricht und Vorbereitung. Es ist eine weit größere Freiheit, als wenn man in einem Unternehmen angestellt ist“ (SL4/54).

Zum anderen wird in der Offenheit und Kontinuität des Leitungshandelns eine wesentliche vertrauenbildende Maßnahme durch die Führungskraft erkannt:

„Es geht also für den Schulleiter auch darum, Vertrauen zu schaffen. Vertrauen ist eine ganz wichtige Komponente der Motivation. Vertrauen und Berechenbarkeit. Als Schulleiter muss man berechenbar sein und eine Transparenz an den Tag legen. Mit den Informationen, die man als Schulleiter hat, betreibe ich kein Herr-

schaftswissen, statt dessen lege ich die Informationen auf den Tisch. So können sich die Betroffenen ein Bild über die Lage machen und gemeinsam mit mir nach einer Lösung suchen“ (SL8/46).

Die Interviews untermauern darüber hinaus die Vorstellung vom Schulleiter als einem Kommunikator (vgl. Rosenbusch 2005), der nicht nur zielgerichtet Informationen weiterleitet, sondern auch die Fähigkeit besitzt, aktiv zuzuhören und auf seine Gesprächspartner einzugehen. Für einige der Befragten sind Präsenz und jederzeitige Ansprechbarkeit wesentliche Bestandteile dieser Führungspraxis.

„Ich versuche, sehr nahe am Kollegium zu sein. Ich habe die Tür fast immer offen. Und dies führt dazu, dass die Kollegen herein geplatzt kommen (...). Dies beweist mir aber auch, dass es keine Distanz zwischen Schulleiter und Lehrer gibt. Statt dessen können die Lehrkräfte jederzeit zu mir kommen, um unbefangen mit mir zu sprechen“ (SL2/44).

Besonderen Wert für einen fruchtbaren Austausch besitzen für viele Schulleiter auch spontane, informelle Kommunikationsprozesse:

„Im Gespräch können Streitpunkte, Mängel, Prozessbarrieren entdeckt werden. Das Gespräch ist im Wesentlichen noch wichtiger und effektiver, als in einer großen Konferenz zu diskutieren“ (SL3/46).

Im Vergleich zu Unternehmensleitungen haben pädagogische Führungskräfte nur wenige Optionen, materielle und immaterielle Anreize zu setzen (vgl. Picot et al. 1999, 145). Um dennoch hohes Engagement und überdurchschnittliche Leistungen einzelner Lehrkräfte zu honorieren, nutzen einige der interviewten Schulleiter die begrenzten Möglichkeiten des öffentlichen Besoldungsrechts, Leistungszuschläge oder Prämien auszuschütten.

„Wir haben in den letzten Jahren immer einen Geldbetrag von mehreren tausend Euro zur Verfügung gehabt. Den schütte ich auch auf bestimmte Kollegen aus, um ihnen noch mal meine Anerkennung zu zeigen. Nach dem Motto: Klasse haste das gemacht. Diese Prämie ist allerdings nur eine Verstärkung der Anerkennung durch meine Person“ (SL6/43).

Was sich in diesem Zitat bereits andeutet, wird durch andere Interviewpassagen bestätigt: Wichtigstes Führungsprinzip ist für die meisten Befragten die Signalisierung von Anerkennung und Wertschätzung gegenüber der Person und der Arbeit ihrer Mitarbeiter (vgl. Rosenbusch 2005). Das beinhaltet nicht zuletzt auch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern:

„Allerdings muss man dann auch mit Fehlern umgehen können. Denn Neues wagen kann auch zum Misserfolg führen. Wer hat schon gerne Misserfolg? Die Lehrer müssen wissen, wenn sie neue Wege gehen, dass sie auch Fehler machen dürfen“ (SL8/48).

Auch die Gewährung von Anrechnungsstunden dient als ein Medium, Anerkennung auszudrücken. Motivierend wirkt dieses Instrument auch dadurch, dass es eine Lehrkraft für ihren Mehraufwand bei der Mitwirkung an schulischen Innovationsprojekten an anderer Stelle zeitlich entlastet.

„Es geht einfach darum, den Leistungsträger nicht nur mit einem warmen Händedruck und warmen herzlichen Worten zu danken, sondern ihr auch eine kleine Entlastung für Engagement zu bieten. (...) Es ist es zumindest ein Symbol“ (SL7/54).

Schulleitung und Mikropolitik

In der deutschsprachigen Schulforschung wurde das Thema Mikropolitik bislang eher ausgeblendet (vgl. als Beispiele der wenigen Ausnahmen Altrichter & Posch 1996; Büchter & Gramlinger 2003). Viele der hier interviewten Berufsschulleiter besitzen jedoch ein ausgeprägtes Gespür für konfligierende individuelle und schulische Interessen, für machtbasierte Taktiken bei deren Verfolgung und die resultierenden Lagerbildungen im Kollegium.

„Bei der Debatte, in welche Richtung Schulentwicklung geht, gab es zwei große Blöcke (...). Die einen wollten den Sachaufwandsträger zu mehr Aktionen zwingen (...). Die andere Gruppe hat sich dann eigentlich durchgesetzt. Sie hat sich zum Ziel gemacht, die innere Kommunikation unter den Kollegen und die Schulentwicklung auf die Qualität des Unterrichts mehr zu fokussieren. (...) Die Personengruppe, die den Neu- und Ausbau favorisierte, hat dann zum Rückzug geblasen. Sie haben (...) deutlich zum Ausdruck gebracht, dass sie in pädagogischer Hinsicht keinen Nachholbedarf hätten. (...) Nun muss man versuchen, diese Lehrer an den Gedanken der Qualitätsverbesserung des Unterrichts heranzuführen (SL7/44, 45).

In ihren eigenen Handlungsweisen setzten die Schulleiter nicht ausschließlich auf die Überzeugungskraft sachlicher Argumente. Vielmehr demonstrieren auch sie ein gewisses strategisches Geschick in dem Wissen, dass erfolgreiche Veränderungsprozesse auf ausreichende (Macht-)Promotion angewiesen sind.

„Daher ist es taktisch sinnvoll, ein persönliches Zweiergespräch zu suchen. (...). Was nützt es einem, wenn das Kollegium informiert ist und zustimmt, aber die vier oder fünf Meinungsführer, die das Kollegium indirekt führen, nicht auf meiner Seite sind, dann kann ich das Ganze gleich einstampfen“ (SL3/46).

Trotzdem gehen die Interviewpartner mit der eigenen Macht verantwortungsbewusst um und stellen ihr Handeln in den Dienst des Gesamtwohls der Schulgemeinschaft. Wichtiger als das Ausspielen von Weisungsbefugnissen erscheint dabei erneut die eigene Vorbildfunktion:

„Du da an der Spitze sollst nützen und nicht herrschen. Wenn dieses als Schulleiter gelebt wird, verstehen die Lehrkräfte allesamt, wie der Schulleiter ist. Er nützt, er hilft in allen Dingen des täglichen Lebens, des Unterrichts, der Schule, des Schulbetriebs und auch den Schülerinnen und Schülern. Er ist kein Herrscher, sondern er ist ein Unterstützer“ (SL8/44).

Nicht zuletzt sind konkrete Erfolge notwendig, um Lehrer von der Nützlichkeit einer Neuerung zu überzeugen und ihr Einsatzbereitschaft zu erhöhen:

„Wenn sich bei Lehrern, die Teams bilden, Erfolg einstellt, dann geraten die Personen, die in den alten Denkmustern verharren, ins Schwanken. Der Erfolg, die

Begeisterung, sie sich einstellt, ist der Grund für eine breite Umsetzung. Es gibt nichts Motivierenderes als den Erfolg“ (SL10/24).

Einige Schulleiter betreiben eine aktive, veränderungsorientierte Personalpolitik, indem sie versuchen, Schlüsselstellen (z. B. in Steuergruppen) mit fachlich kompetenten und engagierten Mitarbeitern zu besetzen, die als Multiplikatoren den geplanten Wandel vorantreiben können.

„Es wäre ein gravierender Fehler, wenn man die Personen nicht gewinnen würde, von denen man (...) annehmen kann, dass sie die Bereitschaft dazu mitbringen würden. Selbstverständlich wird das vorher im Schulleitungsteam besprochen. In diesem Zirkel wird zunächst einmal darüber gesprochen, ob eine Neuerung eingeführt wird, ob man auch dahinter steht. Wenn das von allen Mitgliedern bejaht wird, dann wird auch überlegt, in welchen Bereichen man die Neuerung einführt, mit welchen Kollegen man den Start unternimmt und wie man das Ganze begleitet. Die Initiierung und Implementierung ist sehr stark personenbezogen. Das hängt von den Personen ab“ (SL10/39).

Die Personalpolitik richtet sich indes auch an die Gegner des Wandels. Dabei erscheint es den meisten Schulleitern sinnvoll und praktikabel, offenem Widerstand nicht mit Gegenwehr, sondern mit einer Einladung zur Mitarbeit zu begegnen.

„Mit den Opponenten kann man eigentlich nur so umgehen, dass sie potenziell an dem Prozess teilnehmen können und man ihnen grundsätzlich eine offene Hand zukommen lässt. Es darf kein Zwang ausgeübt werden. Sie müssen allerdings sehr schnell bemerken, dass der Prozess nicht wieder im nächsten halben Jahr versandet. (...) Auch müssen sie erkennen, dass es Vorteile für sie gibt. Sie müssen sehen, dass andere Kollegen Vorteile für sich herausgearbeitet haben und dass die Aktivität in diesem Bereich von der Schulleitung anerkannt wird“ (SL10/41).

Eine durchgängig positive Bewertung erfahren die gestiegenen Einflussmöglichkeiten von Berufsschulleitern auf die Personalauswahl. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass sich zukünftige Kollegiumsmitglieder der Schulphilosophie und dem Qualitätsgedanken verpflichtet fühlen.

„In diesem Zusammenhang ist es vorteilhaft, dass der Schulleiter das Personal selber aussuchen kann, selber Bewerbungsgespräche führen kann. Diese Bewerbungsgespräche führe ich nicht alleine, sondern zusammen mit meiner Stellvertreterin (...). Natürlich haben wir versucht, die Kandidaten einzuschätzen, ob sie in das Schulprofil passen, ob sie in das Kollegium passen, ob sie bereit sind, im Team zu arbeiten, ob sie bereit sind zu hospitieren (...). Und nur, wer absolut Bereitschaft gezeigt hat, im Team zu arbeiten, wurde genommen“ (SL8/82).

Daneben gehören Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen für einige Schulleiter bereits zum selbstverständlichen Handlungsrepertoire, obwohl ihnen im Rahmen des öffentlichen Besoldungsrecht effektive Sanktionsmechanismen fehlen, um derartigen Führungsinstrumenten den nötigen Nachdruck zu verleihen.

„Zur Zeit kann man im Mitarbeitergespräch etliche Zielvereinbarungen machen. Die nicht erreichten Ziele werden bestimmt und in der Personalakte abgeheftet. Jedoch bekommt der Lehrer das 13. Gehalt immer noch (...). Einer Person mit

wenig Ehrgefühl können Sie mit dem Mitarbeitergespräch wenig anhaben“ (SL7/28).

4. Fazit

Aus den Modellvorstellungen des Change Management-Konzepts lässt sich eine Reihe von Erkenntnissen für die erfolgreiche Gestaltung schulischer Veränderungsprozesse ableiten (vgl. hierzu auch Picot et al. 1999; Rosenstiel & Comelli 2003; Seitz & Capaul 2005; Altrichter & Wiesinger 2005; Krüger 2002): Organisationaler Wandel ist kein singuläres Ereignis, sondern ein kontinuierlich zu gestaltender Prozess. Im Gegensatz zu technischen Systemen können soziale Systeme dabei nicht dirigistisch gesteuert werden, sondern müssen auf Bewegung vorbereitet werden. Um eine Neuerung zudem dauerhaft in der Organisation zu verankern, muss sie von den Mitarbeitern internalisiert und in ihre Arbeitspraktiken integriert werden. Ausgangspunkt eines erfolgreichen Managements von Veränderungsprozessen muss deshalb ein umfassendes Verständnis der emotionalen, motivationalen und einstellungsbezogenen Voraussetzungen der Organisationsmitglieder sein. Gleichzeitig sollten die individuelle Akzeptanz und Nutzung von Innovationen elementare Evaluationskriterien bilden.

Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Handlungserfordernisse für (pädagogische) Führungskräfte in der Planungs-, Implementierungs- und Institutionalisierungsphase. Weder in der schulischen noch in der unternehmerischen Praxis mangelt es an Beispielen für misslungene Innovationsvorhaben, in denen finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen einseitig in umfangreiche Planungsarbeiten flossen, während die Erarbeitung und Durchführung konkreter Realisierungsschritte vernachlässigt wurde. Allzu häufig werden Organisationen und ihre Mitglieder auch durch ein Zuviel an gut gemeinten Innovationsprojekten überstrapaziert. Hierbei wird oft übersehen, dass häufige Systembrüche und Strategiewechsel, die keinen Raum mehr für Konsolidierung und Routinisierung lassen, ein soziales System existenzgefährdend destabilisieren können.

Die hier interviewten Schulleiter zeigen sich modernen Managementkonzepten gegenüber aufgeschlossen und erkennen ihre besondere Verantwortung für den Verlauf schulischer Veränderungen. Damit bilden die Ergebnisse dieser Studie durchaus einen gewissen Kontrast zu anderen Arbeiten der Schulleitungsforschung (vgl. z. B. Wissinger 1996). Ein Grund dafür mag sein, dass berufliche Schulen in Untersuchungen bisher weitgehend ausgeblendet blieben. Möglicherweise zeichnet sich hier ein Hinweis auf schulartspezifische Unterschiede in der Leitungspraxis ab, der weiterführende Untersuchungen sinnvoll erscheinen lässt. Die Aussagen der Berufsschulleiter lassen jedenfalls eine besondere Nähe zu den in der Betriebswirtschaftslehre diskutierten Erfolgsfaktorenmodellen erkennen:

- *Veränderungen brauchen Prozessqualität:* Erfolgreicher organisatorischer Wandel wird von einem gelungenen Projektmanagement begleitet, das Ziele und Realisierungsstrategien konkretisiert, verbindliche Zuständigkeiten und Terminierungen festlegt und Ergebniskontrollen durchführt, ohne die Beteiligten in ein starres Korsett zu pressen. Der Planbarkeit, Systematik und Detailsteuerung von Innovationen scheinen allerdings im schulischen Handlungskontext natürliche Grenzen

in Form behördlicher Vorgaben sowie durch die pädagogische Freiheit der Lehrer gesetzt zu sein (vgl. auch Altrichter & Posch 1999, 202; Tenberg 2003, 57). Daher versuchen viele Schulleiter auf dem Wege direkter Kontakte informellen, beratenden Einfluss auf den Prozessverlauf zu nehmen. Bei einer Gesamtbetrachtung der Interviews fällt zudem auf, dass in etlichen Schulen zahlreiche Einzelmaßnahmen initiiert wurden, die jede für sich genommen einen wertvollen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten, aber untereinander nur lose gekoppelt sind. Es fehlt vielfach ein über einzelne Veränderungsthemen hinausweisender, ganzheitlicher strategischer Rahmen, der bislang isolierte Aktivitäten integriert und koordiniert.

- *Veränderungen brauchen Managementqualität:* Partizipation an der Entscheidungsfindung und das Prinzip der Delegation haben sich insbesondere in den Implementierungsphasen bewährt, um Akzeptanz zu schaffen, alltagstaugliche Umsetzungsschritte zu entwerfen und dabei kreative Potentiale und Expertise im Kollegium zu nutzen. Eine herausragende Bedeutung kommt dabei nicht selten Fachbereichsleitern zu, die an den untersuchten Berufsschulen offensichtlich die Rolle des Fachpromotors übernehmen. In erfolgreichen Veränderungsprozessen scheint allgemein der intensive Austausch zwischen den Beteiligten geglückt. Als formelle Plattformen wurden dabei primär pädagogische Tage und Fachbereichssitzungen genutzt, aber auch das spontane Gespräch wurde von den Schulleitern immer wieder aktiv gesucht. Gelungene Kommunikation zeichnet sich nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung dadurch aus, dass sie die Betroffenen über die Gründe der Veränderung (Wandlungsbedarf), die konkreten Inhalte (Programmziele), alle individuellen Konsequenzen (notwendige Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit) sowie über alle Erfolge und relevanten Misserfolge inklusive ihrer Ursachen (Feedback) informiert.
- *Veränderungen brauchen mikropolitische Unterstützung im ethisch vertretbaren Rahmen:* Die genaue Analyse mikropolitischer Prozesse und ihre Beachtung bei Entscheidungen sind wesentliche Gelingensbedingungen tief greifender Wandlungsprozesse, denn bei der gemeinsamen Arbeit in der Schule werden stets (auch) persönliche Interessen verfolgt und Freiräume wahrgenommen, die jenseits offizieller Strukturen und Regeln bestehen. Eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung ist es daher, individuelle Ziele und Ziele der Organisation einander anzunähern. Das persönliche Engagement der Lehrer für die Weiterentwicklung der Schule muss sich dabei auch aus ihrer Sicht lohnen. Imagegewinn, Karriere-möglichkeiten, spürbarer Nutzen für die eigene Unterrichtstätigkeit sind dabei ein mindestens ebenso wertvoller Ansporn wie das regelmäßige Gehalt (vgl. auch Rosenbusch 2005, 162 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Substanzielle Qualitätssteigerungen in der (beruflichen) Bildung sind insbesondere dann möglich, wenn Lern- und Arbeitserfolge simultan auf der Ebene der Leitung der Bildungsinstitution, der Lehr- bzw. Ausbildungspersonen sowie der Lernenden angestrebt werden. Hierzu ist es notwendig, substanzielle Beschaffenheiten und Unterschiede sowie strukturelle Wirkmechanismen zwischen verschiedenen Ebenen zu identifizieren bzw. zu überprüfen. Mit Fend (2000, 61) gehen wir davon aus, dass entsprechende Fragen insbesondere „in einem mehrebenenanalytischen Design von Bildungssystemen und im Rahmen der Vorstellung [...], dass das Bildungssystem von Personen ‚gemacht‘ wird, die auf verschiede-

nen Ebenen in einem gesetzlichen Rahmen gestaltend tätig sind“, sinnvoll zu bearbeiten sind. Es geht also immer darum, Qualitätsentwicklungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene im Spannungsfeld von Organisations-, Personal- und Selbstentwicklung zu beobachten und ihre Wirkungen auf den angestrebten Erfolg hin zu überprüfen. Hierzu bedarf es geeigneter Forschungsprogramme (vgl. Seifried et al. 2005; Sembill 2005).

Literatur

- Altrichter, H. & Wiesinger, C. (2005). Implementation von Schulinnovation – aktuelle Hoffnung und Forschungswissen. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATION-ORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2 PlusLit.pdf>, Stand: 20.04.2006.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen Schulprogramme*. Weinheim, München: Juventa.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen*. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität – Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996): *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Al-Ani, A. & Gattermeyer, W. (2000). *Entwicklung und Umsetzung von Change Management-Programmen*. In W. Gattermeyer & A. Al-Ani (Hrsg.), *Change Management und Unternehmenserfolg* (S. 13–40). Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, R. & Griese, C. (2004). Editorial. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 1–3). Hohengehren: Schneider.
- Bach, N. (2002). *Mitarbeiter als Betroffene des Unternehmungswandels*. In W. Krüger (Hrsg.), *Excellence in Change: Wege zur strategischen Erneuerung*. 2. vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag, 165–192.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation: eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Biewer, W. (1994). *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Büchter, K. & Gramlinger, F. (2003): *Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik – und CULIK*. http://www.bwpat.de/ausgabe3/buechter_gram_bwpat3.shtml. Stand: 30.05.2006
- Büchter, K. & Gramlinger, F. (Hrsg.) (2004). *Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der Berufsbildung*. Paderborn: Eusl.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 2. vollständig neu bearb. Aufl., Zürich: Verlag SKV.
- Elke, G. (1999). *Organisationsentwicklung: Diagnose, Intervention und Evaluation*. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 449–467.

- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55–72.
- Gebert, D. & Rosenstiel, von L. (1996). Organisationspsychologie – Person und Organisation. 4. überarb., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gemünden, H-G. & Walter, A. (1998). Beziehungspromotoren – Schlüsselpersonen für zwischenbetriebliche Innovationsprozesse. In J. Hauschild & H-G. Gemünden (Hrsg.), Promotoren – Champions der Innovation (S. 111–132). Wiesbaden: Gabler.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossmann, R. (Hrsg.) (1997). Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Iff-Texte. Bd. 2. Wien/New York: Springer.
- Hall, G. & Hord, S. (2001). *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. Boston, London, Toronto: Allyn and Bacon.
- Hauschildt, J. (1997). Innovationsmanagement. 2. überarb. Aufl., München: Vahlen.
- Hauschildt, J. & Gemünden, H-G. (1998). Das Promotoren-Modell im Spannungsfeld von Erklärung und Gestaltung. In J. Hauschildt & H.-G. Gemünden (Hrsg.) Promotoren – Champions der Innovation (S. 1–8). Wiesbaden: Gabler.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim und München: Juventa.
- Kremer, H.-H. (2003). Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Paderborn: Eusl.
- Krüger, W. (2002) (Hrsg.). *Excellence in Change: Wege zur strategischen Erneuerung*. 2., vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorien in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften. Bern: Huber.
- Meier, M. (2006). Leadership in beruflichen Schulen – Zur Rolle des Schulleiters im Change Management. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Bamberg.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Müller-Stewens, G. & Lechner, C. (2001). *Strategisches Management: wie strategische Initiativen zum Wandel führen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Picot, A., Freudenberg, H. & Gassner, W. (1999): *Management von Reorganisation: Maßschneidern als Konzept für den Wandel*. Wiesbaden: Gabler.
- Reiß, M. (1997). Change Management als Herausforderung. In M. Reiß, L. von Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management – Programme, Projekt und Prozesse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rolff, H.-G., Bühren, C., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz-Pädagogik.
- Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenstiel, L. von & Comelli, G. (2003). *Führung zwischen Stabilität und Wandel*. München: Vahlen Verlag.
- Rühli, E. (1992). *Gestaltungsmöglichkeiten der Unternehmensführung*. Berlin, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schumacher, L. (2002). *Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 656–672.
- Seifried, J., Sembill, D., Nickolaus, R. & Schelten, A. (2005). Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse – Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 229–245.
- Sembill, D. (1992). Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen, Toronto & Zürich: Hogrefe.
- Sembill, D. (2003). Emotionale Befindlichkeit als bestimmende und sinngebende Voraussetzung von Lern- und Lebenswirklichkeit. In van Buer, J. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand – Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation*, Frankfurt a.M. u. a.: Lang, 181–205.
- Sembill, D. (2005). Chancen und Grenzen von Selbststeuerungskonzepten. In Beek, H. & Jahn, K.-H. (Hrsg.), *Personalentwicklung im Berufseinstieg*, Frankfurt/a. M.: G.A.F.B.-Verlag, 125–152.
- Steiger, T. & Hug, B. (1999). Psychologische Konsequenzen von Veränderungen. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.), *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte* (S. 257–273). Band 2. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Tenberg, R. (2003). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. <http://www.lrz-muenchen.de/~tenbergpublikationen/pdf/abschlussbericht.pdf>. Stand: 20.04.2006.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns: eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim und München: Juventa.
- Witte, B. (1973). *Organisation für Innovationsentscheidungen: das Promotoren-Modell*. Göttingen: Schwartz.
- Vahs, D. & Leiser, W. (2003). *Change Management in schwierigen Zeiten – Erfolgsfaktoren und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.