

Markus Ammann (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

Die Rolle von ausgewählten Stakeholdern bei der Implementierung von pädagogischen Innovationen

Abstract

Stakeholderorientierung stellt den Versuch dar, unterschiedlichste Interessen in der strategischen, aber auch operativen Führung einer Organisation zu berücksichtigen. Um dies zu ermöglichen wird in zahlreichen Organisationsentwicklungsprozessen die These vertreten: „Betroffene zu Beteiligten machen.“ Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Rolle und Bedeutung der Stakeholder Lehrer/in bei der Einführung von pädagogischen Innovationen einnehmen kann. Präsentiert werden Ergebnisse einer qualitativen Einzelfallstudie, die an einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule durchgeführt wurde.

1 Problemaufriss

Zahlreiche Konzepte, die ursprünglich für Profit-Organisationen entwickelt wurden, hielten in den vergangenen Jahren Einzug in den Schulen. Zeitlich gesehen geht dieses Phänomen mit der Zunahme der Gestaltungsspielräume der Schulen in den 1990er Jahren einher (vgl. Rübken 2006, S. 256). Letztlich wurde damit das Ziel verfolgt, die Profilbildung von Einzelschulen zu forcieren. Die zunehmende Forderung nach Schulen mit individuellen – nach außen und nach innen wirkenden – Profilen veranlasste zahlreiche Akteur/innen in Schulentwicklungsprozessen dazu, Konzepte, die sich mit der Steuerung, der Gestaltung oder der Führung von bspw. profitorientierten Organisationen beschäftigen, auch in Schulen anzuwenden. Die Idee dahinter scheint zu sein, dass diese bereits bewährten Konzepte und Ideen auch ein möglicher Weg zur Führung einer Schule sind.

Deutlich zu erkennen ist dies bspw. am **Institutionellen Schulentwicklungsprozess**, der sich in seinen Grundüberlegungen an die klassische Organisationsentwicklung anlehnt und Schulentwicklung als eine Trias von Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung versteht (vgl. Rolff et al. 2000, S. 15). Sowohl Fragen der Personalentwicklung, wie auch der Organisationsentwicklung sind Themen, die in der betriebswirtschaftlichen Literatur von zentraler Bedeutung sind (vgl. bspw. Steinmann/Schreyögg 2005, S. 491 ff. & S. 791 ff.). Ergebnisse aus Studien zur Schulentwicklung verweisen z. B. darauf, „...dass Veränderungen in Schulen schrittweise vonstatten gehen, an konkreten Problemen ansetzen und zu realen Problemlösungen beitragen müssen, um wirksam zu werden“ (Holtappels 2003, S. 167). Dieses Vorgehen erinnert auch stark an das Verständnis von Schulentwicklung, wie es bspw. von Klippert gefordert wird, der davon ausgeht, dass Schulentwicklungsarbeit Hilfe und Unterstützung für den Leidensdruck im Schulalltag bringen soll und „... dort ansetzen [muss, Anm. des Autors], wo das Gros der Lehrkräfte Probleme hat und nachhaltigen Innovationsbedarf signalisiert“ (Klippert 2000, S. 15). Klippert streicht damit heraus, dass der Unterricht der Ursprung sämtlicher Schulentwicklungsprozesse sein soll.

Die Ebene des Unterrichts und die Handlungen der dort interagierenden Personen rücken somit ins Zentrum der Überlegungen. Schulen können hinsichtlich der Handlungen auf vier Ebenen betrachtet werden. Einerseits auf der Mikroebene der täglichen Interaktion, andererseits auf der Mesoebene, bei der die Schule als Handlungseinheit betrachtet wird. Darüber hinaus auf der Exoebene des Bildungssystems und auf der gesellschaftlichen Makroebene (vgl. dazu bspw. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 206). Veränderungen in einem dieser vier Bereiche haben

Auswirkungen auf die anderen bzw. werden durch diese unterstützt oder flankiert. So ist bspw. „... beim kulturellen Wandel darauf ... zu achten, dass sich Organisationen nur dann verändern, wenn es die einzelnen Organisationsmitglieder tun. Diese wiederum ändern ihre Denk- und Verhaltensweisen jedoch nur dann, wenn es insbesondere ihr unmittelbares Arbeitsumfeld erlaubt ...“ (Bachert/Vahs 2007, S. 135). Die Akteur/innen einer Schule ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, erscheint damit insbesondere vor dem Hintergrund der Einführung von pädagogischen Innovationen von zentraler Bedeutung zu sein.

Daraus ergibt sich die leitende Frage dieses Beitrages. Welche Rolle und Bedeutung nehmen die verschiedenen Akteur/innen bei der Entwicklung und Einführung von pädagogischen Innovationen ein? Dieser Beitrag fokussiert pädagogische Innovationen, die auf der Meso- und der Mikroebene einer Schule entwickelt und eingeführt werden. Zwar ist für diese Innovationen der auf der Exoebene gewährte Freiraum der Schulautonomie unerlässlich, was wiederum das Wechsel- und Zusammenspiel der Ebenen zum Ausdruck bringt, aber definiert wird der Begriff der Innovation als bewusste und systematische Weiterentwicklung in der Schule vor Ort (vgl. Rolff et al. 2000, S. 13). Als Analysefolie für diese Fragestellung wird auf ebenso aus der klassischen Betriebswirtschaftslehre stammende Konzepte wie das Stakeholdermodell oder Erkenntnisse aus der Innovationsforschung zurückgegriffen. Eine mit betriebswirtschaftlichen Konzepten geführte und entwickelte Schule wird vor dem Hintergrund der Herkunft der Konzepte analysiert und auch auf die Tauglichkeit der Übertragbarkeit geprüft.

2 Pädagogische Innovationen und Stakeholder

Die Diskussion der Rolle und Bedeutung von Stakeholdern bei der Einführung von pädagogischen Innovationen erfordert zunächst eine Abgrenzung und Ausdifferenzierung des Innovationsbegriffs, der diesem Beitrag zu Grunde gelegt wird. Dabei wird Innovation als ein neuartiges Produkt oder Verfahren verstanden, welches einen bedeutenden Unterschied zum vorhergehenden Zustand mit sich bringt (vgl. Hauschild/ Salomo 2007, S. 13). Beispiele hierfür können Projekte wie die Entwicklung eines Schulprogramms, eines Newslettersystems, die Einführung von selbstverpflichtender Unterrichtsevaluierung oder von Mitarbeiter/innengesprächen sein (vgl. dazu auch Ammann 2009, S. 191 ff.). Derartige Innovationsprojekte verfolgen verschiedene Ziele. Holtappels (vgl. 2003, S. 168) formuliert bspw. neun Ziele, die mit der Entwicklung von Schulprogrammen verfolgt werden können. Demnach soll ein Schulprogramm u. a. eine Arbeitsgrundlage für Konsens und Verbindlichkeiten in einer Schule darstellen. Das Programm wird als Ergebnis eines gemeinsamen Diskussions- und Planungsprozesses verstanden, welches für die verschiedenen Gruppen in Schulen einen „... verbindlichen Rahmen und eine konzeptionelle Arbeitsplattform für pädagogisches Handeln und organisatorische Gestaltung ...“ (Holtappels 2003, S. 169) bietet.

Zentral für diesen Innovationsbegriff erscheinen die verschiedenen Gruppen, die sich an diesem Diskussions- und Planungsprozess beteiligen. In der strategischen Unternehmensführung wird für eine Gruppe von Personen, die an einer Organisation die gleichen Interessen haben, der Begriff Stakeholder verwendet. Ideengeschichtlich findet der Ansatz, Organisationen hinsichtlich der von ihnen Betroffenen zu gruppieren, seinen Ursprung in der Anreiz/Beitragstheorie von Bernard (vgl. Ammann 2009, S. 27). Demzufolge wird eine Organisation als Koalition der an ihr Beteiligten betrachtet. Die Beteiligten sind so lange dazu bereit, die Koalition aufrecht zu erhalten, solange die Anreize, die eine Organisation gewährt, mit den Beiträgen, die ein/e Akteur/in zu leisten hat, in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (vgl. Stahl 2003, S. 31). Eine Schule stellt den Lehrpersonen bspw. den **Anreiz** Gehalt und erhält dafür den **Beitrag** Unter-

richtsarbeit. In diesem Kontext sind aber auch andere – nicht ausschließlich monetäre – Anreize und entsprechende Beiträge denkbar. Auf Schüler/innen übertragen kann dies der Anreiz einer guten Ausbildung sein, der aus deren Perspektive mit dem Beitrag der Erfüllung der Pflichten ausgeglichen wird. Die Anreiz/Beitragstheorie diente in weiterer Folge als Grundlage des sogenannten Stakeholderansatzes, der in der strategischen Unternehmensführung als Modell konzipiert wurde, welches der Steuerung von Unternehmen zu Grunde gelegt werden kann. Die verschiedenen Interessen der Stakeholder sollen demnach in den strategischen Entscheidungen der Organisation berücksichtigt werden. Ziel des Einbeziehens der Interessen ist das langfristige Binden der Stakeholder an die Organisation. Werden die Interessen über einen längeren Zeitraum nicht erfüllt, so werden die Stakeholder der entsprechenden Organisation den Rücken zukehren und sich einer anderen des gleichen Typs zuwenden, bei der sich der Stakeholder besser aufgehoben fühlt (vgl. Stahl 2003, S. 32). Gruppiert man die verschiedenen Akteur/innen einer Schule nach deren Interessen, so zeichnen sich bspw. folgende Stakeholder ab (vgl. Ammann 2009, S. 163): Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitung, Administration und Verwaltung, Unternehmen, Universitäten und Fachhochschulen, vorgelagerte Schulen, Kammern und Verbände, Gesetzgeber und Kommune. Es ist allerdings wichtig, herauszustreichen, dass ein solches Modell für jede einzelne Schule anders gedacht und dargestellt werden kann. So spielen möglicherweise die Interessen von Betrieben aus der Umgebung einer Volksschule eine andere Rolle für diese, als sie dies für eine berufsbildende mittlere und höhere Schule tun. Dies bedeutet in weiterer Folge, dass die Definition und Identifikation von schulrelevanten Stakeholdern in der Verantwortung der Einzelschule liegt. Stakeholderorientierung ernst genommen bedeutet, bei der Entwicklung und Einführung von pädagogischen Innovationen zumindest die Interessen dieser zu berücksichtigen oder im Idealfall diese sogar einzubinden, um den Entwicklungsprozess von unten zu begünstigen und Identifikation mit den erzielten Ergebnissen zu schaffen (vgl. Müller 1996, S. 13 ff.). Dies insbesondere auch deshalb, weil die Entwicklung von pädagogischen Innovationen mit hohem Zeitaufwand der beteiligten Stakeholder verbunden ist und sie Auswirkungen auf das Handeln der Stakeholder haben sollen. Derartige Innovationen verfolgen letztlich das Ziel, eine bewusste Veränderung von Strukturen und/oder von Handlungen zu bewirken.

Anhand einer qualitativen Einzelfallstudie – durchgeführt an einer berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule – wurde untersucht, welche Rolle Stakeholder bei der Entwicklung und Einführung von pädagogischen Innovationen in einer Schule übernehmen und wie von diesen mit derartigen bewusst veranlassten Veränderungen umgegangen wird (vgl. Ammann 2009). Die Daten wurden im Sinne der Methodentriangulation, welche bei fallstudienmäßigem Vorgehen den Versuch darstellt, das untersuchte Problem methodisch aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Lamnek 2005, S. 299 & 396), in Form von teilnehmenden Beobachtungen, einer umfassenden Dokumentenanalyse und 21 problemzentrierten Interviews erhoben und im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring kategorienbasiert ausgewertet (vgl. Mayring 2000). Zusammenfassend ist festzustellen, dass die verschiedenen Stakeholder bei der Einführung von pädagogischen Innovationen eine zentrale Rolle übernehmen.

3 Empirische Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt. Der Idee des Stakeholdermodells folgend wenden sich jene Stakeholder ab, deren Interessen bei pädagogischen Innovationen nicht ausreichend berücksichtigt wurden oder bei denen die Anreize, welche die Schule bietet, nicht mehr in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Beiträgen stehen, die der Stakeholder leisten muss (vgl. Ammann 2009, S. 29). Dies ist einer der letzten Auswege, da

Stakeholder bei der Einführung von Innovationen auch andere Rollen übernehmen können. Hinsichtlich der Veränderungen in Organisationen werden in der Innovationsforschung bis zu sieben verschiedene Rollen identifiziert (vgl. Bachert/Vahs 2007, S. 139): Visionär/innen und Missionar/innen, aktive Gläubige, Opportunist/innen, Abwartende und Gleichgültige, Untergrundkämpfer/innen, offene Gegner/innen und Emigrant/innen.

Dargestellt werden diese verschiedenen Rollen anhand der Entwicklung und Implementierung eines ausgewählten Projektes in der untersuchten Schule: der Kernlehrzielformulierung. Im Rahmen von Arbeitsgruppen wurde von den entsprechenden Lehrpersonen eines Faches für die unterschiedlichen Klassen desselben Jahrganges Kernlehrziele formuliert, die bis zum Ende eines Schuljahres auf jeden Fall erreicht werden sollen. Dieses Projekt verfolgte das Ziel, bessere Vergleichbarkeit der Klassen herzustellen und den Unterricht transparenter zu machen, insbesondere auch in Fächern, in denen die Klassen in Gruppen unterrichtet werden, wie bspw. Informatik (vgl. Ammann 2009, S. 217). Da bei der Entwicklung des Projekts Kernlehrziele ausschließlich Lehrkräfte beteiligt waren, beziehen sich die folgenden Ausführungen auch auf die Stakeholder Lehrer/innen und die Auswirkungen, die dieses auf die Lehrpersonen hatte.

3.1 Aktive Gläubige, Visionäre und Missionare

Visionäre und Missionare bzw. aktive Gläubige sind jene Gruppen, die Innovationen in Organisationen vorantreiben und mittragen. In diesem Kontext identifiziert die Innovationsforschung auch die sogenannte Machtpromotor/innen, Fachpromotor/innen und Prozesspromotor/innen (vgl. Hauschild/Salomo 2007). Demnach befindet sich der/die Machtpromotor/in auf einer hierarchischen Position, die es ihm/ihr ermöglicht, Innovationsprozesse zu fördern, indem er/sie entsprechenden Einfluss auf andere handelnde Akteur/innen nimmt. Dieser wird auch unter Androhung von Sanktionen – die mit der hierarchisch höheren Position begründet werden – ausgeübt. Dahingegen verfügen Fachpromotor/innen über funktionale Autorität, die ihnen auf Grund ihres Wissens und ihrer Kenntnisse zugesprochen wird, und somit ermöglicht, Opponent/innen von Innovationsprozessen fachlich zu überzeugen. Darüber hinaus können auch sogenannte Prozesspromotor/innen identifiziert werden, welche die einzelnen an den Innovationsprozessen beteiligten Funktionen bzw. dahinter stehenden Personen koordinieren und verknüpfen. Die Prozesspromotor/innen begleiten die Innovation und haben die Fähigkeit, die verschiedenen Organisations- oder Beziehungsbarrieren, die auftreten können, zu überwinden (vgl. Vahs/Burmester 2002, S. 341 f.). Diese Form der Unterstützung von Entwicklungsprojekten findet sich auch in der Schule und wird vom Direktor/in explizit so ausgesprochen:

„Ich habe also 10, 15 bis zu 20% Promotoren, die wirklich wollen. Die haben entsprechende Netzwerke zu ihren Kollegen. So die Dooropener oder Gatekeeper oder was auch immer und die involvieren mir dann über die 20% die nächsten 60, 70%“ (Interview Direktion)

Der Lehrkörper der untersuchten Schule umfasst im Untersuchungszeitraum – Schuljahr 2007/08 – 41 Lehrpersonen. Bis zu 20 % Promotor/innen bedeutet somit, dass bis zu ca. acht Lehrpersonen dem Promotor/innenkreis zuzuordnen sind und von diesen werden dann bis zu 32 Lehrpersonen für die Innovationsideen begeistert. Diese Personen, die von den Promotor/innen überzeugt werden, sind der Gruppe der Opportunist/innen bzw. der Abwartenden und Gläubigen zuzuordnen. Opportunist/innen versuchen zunächst die persönlichen Vor- bzw. Nachteile abzuwägen, um sich dann zu entscheiden, wie sie zu einer Innovation stehen. Der zweiten Gruppe – den Abwartenden und Gläubigen – gehört in nahezu allen Organisationen die Mehrheit der Akteur/innen an. „Sie handeln nach dem Motto: ‘Das haben wir doch schon mehrmals erlebt, und am Ende ist alles beim Alten geblieben’... Sie wollen erst einmal erleben,

was tatsächlich passiert.“ (Bachert/Vahs 2007, S. 140) Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass es Lehrpersonen gibt, die sich gegen Innovationen zur Wehr setzen und diese entweder offen oder verdeckt in Frage stellen oder die Innovationen nicht als handlungsleitend für die eigenen Handlungen aufnehmen und somit nicht darauf hinarbeiten, die Kernlehrziele in der eigenen Unterrichtsarbeit zu erreichen.

3.2 Untergrundkämpfer/innen und offene Gegner/innen

Die Rolle, welche Gegner/innen bei Innovationsprozessen einnehmen können, sind jene der Untergrundkämpfer/innen, der offenen Gegner/innen bzw. der Emigrant/innen (vgl. Bachert/Vahs 2007, S. 140). In Anlehnung an das Promotor/innenmodell gelten für das Unterwandern bzw. Bekämpfen von Innovationen ähnliche Überlegungen. Auch die Gegner/innen von Innovationen beziehen sich in ihren Handlungen und Argumentationen auf Machtpositionen, das Beherrschen eines Prozesses oder Fachwissen. Somit kann im Kontrast zum Promotor/innenmodell auch von einem Opponent/innenmodell gesprochen werden, welches sich aus Machtopponent/in, Prozessopponent/in bzw. Fachopponent/in zusammensetzt.

In der untersuchten Schule wurde für die Lehrpersonen, die den Fachopponent/innen zuzurechnen sind, ein eigenes Instrumentarium geschaffen, um Innovationen fachlich begründet in Frage zu stellen. Dabei handelt es sich um das in der Schule so bezeichnete Entscheidungsmodell, welches den Lehrpersonen die Möglichkeit einräumt, Verbesserungsvorschläge bzw. Innovationen, die zur Abstimmung gebracht werden, in Frage zu stellen. Der Direktor beschreibt das Modell folgendermaßen:

„Weil sie können letztlich selbst bei einer Gegenstimme irgendetwas zum Fall bringen. Aber nicht nur wie bisher, sondern mit Gegenlösungen. Also entweder kommt eine bessere Lösung, die dann wieder verabschiedet wird. Also in Form von einem Veto und schriftliche Alternativvorschläge und da kann man darüber reden.“ (Interview Direktion)

Lehrpersonen können gegen Verbesserungsvorschläge bzw. Innovationen ein Veto einbringen, indem sie schriftlich einen Alternativvorschlag ausarbeiten, der dann in einer Arbeitsgruppe weiter ausgearbeitet und diskutiert wird. Im Anschluss daran wird das Ergebnis dieser Arbeitsgruppendifkussion einer erneuten Abstimmung in der Konferenz zugeführt. Die Lehrpersonen, die einen Alternativvorschlag vorbringen, verpflichten sich zur Mitarbeit in der entsprechenden Arbeitsgruppe (vgl. Ammann 2009, S. 184). Sich mit seinem Fachwissen gegen Innovationen zu wehren, verlangt den Lehrpersonen also zusätzlich Arbeit ab, was dazu führt, dass Lehrpersonen auch zu anderen Formen des Widerstandes gegen Innovationen greifen, wie bspw. über den Prozess oder die Machtposition, auf der sie sich befinden.

Analog zum Prozesspromotor, der einen entsprechenden Vorgang kontrolliert, der zur Implementierung einer Innovation wichtig ist (vgl. Vahs/Burmester 2002, S. 342), beherrscht der Prozessopponent ebenso einen Ablauf, der für die Umsetzung einer Innovation notwendig ist. Bezogen auf Lehrpersonen ist einer der Kernprozesse die tägliche Unterrichtsarbeit. Die Formulierung von Kernlehrzielen verfolgt das Ziel, dass am Ende eines bestimmten Jahrganges alle Klassen desselben Jahrganges in einem Kernbereich bestimmte Kernlehrziele erreicht haben sollen. Dies erfordert von den unterrichtenden Lehrpersonen Anpassungsleistungen in der Unterrichtsvorbereitung, damit die entsprechenden Ziele auch erreicht werden. Die Entscheidung über die Unterrichtsarbeit liegt aber wiederum bei der einzelnen Lehrperson, die den Unterricht verantwortet. Aus der Perspektive einer Lehrperson argumentieren jene, die Lehrziele nicht erreichen bspw. folgendermaßen:

„Und am Schluss hat er halt Pech gehabt, dass die Standards nicht hinhauen. Hat er halt eine schwache Klasse gehabt. Irgendeine Ausrede wird ihm dann schon einfallen.“ (Interview Lehrperson)

Der Unterricht und die damit verbundenen Handlungen bieten einer Lehrperson zentrale Argumentationsgrundlagen für getätigte Entscheidungen. Insbesondere wenn es um Fragen der Lehrzielerreichung geht, sind auch andere Fragen, die Teil von Unterrichtsarbeit sind, von zentraler Bedeutung. Ausschließliche Outputsteuerung bringt die Gefahr mit sich, dass Bereiche von Unterricht, wie das Fördern von einzelnen Schüler/innen, das Wecken von Begeisterung für ein Fach, das Schaffen eines guten Klassenklimas, die Herausforderungen im Umgang mit schwierigen Klassen oder die mitgebrachten Eingangsvoraussetzungen von Schüler/innen in den Hintergrund geraten (vgl. Neuweg 2005, S. 4 ff.). Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, benötigen Lehrkräfte ein Mindestmaß an pädagogischer Freiheit, welches ihnen ermöglicht, die nötigen didaktischen und methodischen Entscheidungen selbst zu treffen (vgl. Anderson 1991, S. 124). Das pädagogische Begründungsmuster der didaktischen Freiheit wird in letzter Konsequenz durch rechtliche Rahmenbedingungen gedeckt, welche direkt zur Gruppe der Machtopponent/innen führen.

Machtopponenten beziehen sich im Rahmen ihres Widerstandes auf den rechtlichen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, sich gegen Innovationen zu wehren. Die Berufskultur der Lehrer/innen ist von hohem Individualismus geprägt. Dies ist aber nicht zufällig entstanden, sondern das Ergebnis eines jahrelangen Entwicklungsprozesses: „Die impliziten Normen von Nebeneinanderarbeiten und Nichteinmischung resultieren so aus der Lehrtätigkeit selbst: aus der von Berufskolleg/innen isolierten Arbeit im Klassenzimmer in der ‚zellular organisierten Schule‘, aus den unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen, aus den ‚technologischen‘ Unsicherheiten, aus der fehlenden Rückmeldung über Wirkungen und den höchst unregelmäßig zu bekommenen ‚physischen Gratifikationen‘“ (Altrichter 2000, S. 153). Dieser jahrelange Entwicklungsprozess führte zu einem Paritätsverständnis der Lehrpersonen, welches besagt, dass alle Lehrer/innen gleich sind und es – die Schulleitung ausgenommen – keinen anderen Lehrer/innen gestattet ist, Weisungen zu erteilen. Geschützt und zugleich gerahmt wird dieses Paritätsverständnis durch rechtlich nicht detailliert ausdefinierte Arbeitsbedingungen. Der Schulleiter kritisiert diesbezüglich, dass rechtlich kein offizielles Lehrer/innenbild formuliert wurde:

„Ja, es gehört einmal ein offizielles Lehrerbild auch rechtlich formuliert. ... Es gibt natürlich dann eben wieder auch Widerstände, von denen, die das absolut nicht so sehen. Weil Lehrer ist Lehrer, da sind alle gleich. Gleicher als gleich. Das Paritätsprinzip ist also stark im Kopf. Da werden sogar die, die Führungsverantwortung übernehmen würden, kritisiert oder belächelt oder was immer.“ (Interview Direktion)

Weick (vgl. 1976) bezeichnet diese ‚zellular organisierte Schule‘ auch als ‚Loosley coupled System‘. Eine Schule ist demzufolge aus strukturellen Gründen ein lose gekoppeltes System, in welchem Kommunikation zufällig stattfindet. Das System zeichnet sich durch ein hohes Maß an Autonomie und Individualisierung der Akteur/innen aus (vgl. Spiess 2003, S. 55). Gestützt wird dieses System durch den juristischen Rahmen. Die rechtlichen Rahmenbedingungen ermöglichen den Lehrpersonen, sich gegen Innovationen zu wehren und nehmen die Angst vor Konsequenzen, wenn Innovationen nicht in das tägliche Handeln überführt werden (vgl. Ammann 2009, S. 274 ff.). Einer Lehrperson, die über eine schulfeste und unbefristete Stelle verfügt, kann nur bei schwerwiegenden Verfehlungen mit Konsequenzen gedroht werden.

4 Fazit und Ausblick

Wie gezeigt wurde, ist die erfolgreiche Einführung von pädagogischen Innovationen in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen – und vermutlich auch in anderen Schulen – in hohem Ausmaß auch von den verschiedenen Stakeholdern abhängig, die von der Einführung betroffen sind.

Auch Stakeholder, deren Interessen nicht unmittelbar in einem Entwicklungsprozess berücksichtigt werden oder die Innovationen nicht in ihr tägliches Handeln übernehmen möchten, finden einen Weg, ihre eigenen Interessen durchzusetzen bzw. zu verfolgen. Dabei stützen sie sich entweder auf das Fachwissen, welches ihnen ermöglicht, sich gegen eine Innovation zu wehren, oder auf pädagogisch-didaktische Begründungen, mit denen der Prozess des Unterrichts, wie bspw. das Nichterreichen von Lehrzielen, argumentiert wird. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass das Handeln vor einem gesetzlichen geregelten Hintergrund argumentiert und somit auch geschützt wird.

Wie anhand des Stakeholderansatzes gezeigt wurde, wird die Frage der Übertragung von Konzepten, die sich in profitorientierten Unternehmen bewährt haben, auch zu einem Thema des zu Grunde liegenden expliziten oder auch impliziten Organisationsverständnisses und der Frage der Führung der Organisation. Stakeholder, deren Interessen in Entwicklungsprozessen nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden oder die sich mit Innovationen nicht identifizieren möchten, finden Wege und Möglichkeiten, diese zu boykottieren, ohne der Schule den Rücken zukehren zu müssen. Für das Führen und Entwickeln einer Organisation macht es einen Unterschied, ob eine Organisation in Form einer hierarchisch organisierten Aufbauorganisation gedacht wird oder als autopoietisches selbstreferentielles System (vgl. dazu bspw. Ammann/Thoma 2009). Je nach Betrachtungsweise ändern sich die Funktionsweisen und Wirkungen von Führungskonzepten wie bspw. das Anwenden eines partizipativen Führungsstils.

Eine naheliegende Lösung dieses Problems wäre, die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule derart anzupassen, dass jene Stakeholder, die sich einem Innovationsprozess widersetzen, dazu gebracht werden – bspw. unter Bezugnahme auf eine hierarchisch höher gestellte Position – bestimmte Veränderungen im Unterricht bzw. im täglichen Handeln herbeizuführen. Doch dies scheint zu kurz gegriffen und die Problemlage stellt sich komplexer dar. Wie oben bereits argumentiert wurde, ist das momentane Professionsverständnis von Lehrpersonen und das Verständnis der Organisation Schule generell auf einen langen Entwicklungsprozess zurückzuführen. Schule ist eine gesellschaftlich gewollte Institution mit dem klaren Auftrag, für die Gesellschaft verschiedene Funktionen wie Enkulturations-, Allokations-, Qualifikations- und Integrationsfunktion zu übernehmen (vgl. Fend 2006, S. 49 ff.). Dies unterscheidet die Organisation Schule von bspw. einem privatwirtschaftlich geführten Unternehmen. Fragen der Effizienz oder Effektivität, die anderenorts von hoher Bedeutung sein mögen, sind vor dem Hintergrund eines pädagogischen Auftrages anders einzuordnen.

Vor diesem Hintergrund kommt insbesondere dem Stakeholder Lehrer/in eine zentrale Rolle zu, da diese/r in der täglichen Unterrichtsarbeit diesen Auftrag umzusetzen hat und somit auch den oben beschriebenen Freiraum benötigt, um eigenständig Entscheidungen zu treffen. Ansonsten ist zu befürchten, dass Lehrer/innen langfristig die letztmögliche Rolle einnehmen: Die Rolle der Emigrant/innen. „Bei den Mitgliedern dieser Gruppe handelt es sich in vielen Fällen um Leistungsträger, denen keine ausreichenden Perspektiven für die Phase der Veränderung und die Zeit danach geboten wurden.“ (Bachert/Vahs 2007, S. 140). Um den Besonderheiten der Organisation Schule und den damit verbundenen Rahmenbedingungen gerecht zu werden,

wird es notwendig sein, Instrumente aus der klassischen Betriebswirtschaftslehre sorgsam auf die Schule zu übertragen und anzupassen, sodass auf der einen Seite die Gestaltungsspielräume im Rahmen der Schulautonomie genützt werden können, ohne dabei auf der anderen Seite den gesellschaftlichen Auftrag und die damit einhergehende Konsequenzen – wie bspw. methodisch-didaktischer Freiraum oder Erwartungen von Eltern – aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- ALTRICHTER, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: BASTIAN, J. et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen, S. 145 – 163.
- AMMANN, M. (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering.
- AMMANN, M./THOMA, M. (2009): Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, S. 1 – 17. Online: www.bwpat.de/ausgabe16/ammann_thoma_bwpat16.pdf (30.06.2009)
- ANDERSON, L. (1991): Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In: TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien, S. 121 – 133.
- BACHERT, R./VAHS, D. (2007): Change Management in Nonprofit-Organisationen. Stuttgart.
- FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- HAUSCHILD, J./SALOMO, S. (2007): Innovationsmanagement. München.
- HOLTAPPELS, H.-G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München Unterschleißheim.
- KLIPPERT, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel.
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.
- MÜLLER, S. (1996): Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- NEUWEG, G.-H. (2005): Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, S. 1 – 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.pdf (30.06.2009)
- RÖBKEN, H. (2006): Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 9, Nr. 2, S. 255 – 272.
- ROLFF, H.-G. et al. (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel.

- SLOANE, P. F. E./TWARDY, M./BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.
- STAHL, H. K. (2003): Voraussetzungen für ein nachhaltig gelungenes Stakeholder-Management. In: MATZLER, K./PECHLANER, H/ RENZL, B. (Hrsg.): Werte schaffen. Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung. Wiesbaden, S. 21 – 47.
- STEINMANN, H./SCHREYÖGG, G. (2005): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Fallstudien. Wiesbaden.
- SPIESS, K. (2003): Die Schule entwickelt sich. Change Management in einem lose verbundenen System. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, Heft 4, S. 50 – 57.
- VAHS, D./BURMESTER, R. (2002): Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung. Stuttgart.
- WEICK, K. (1976): Educational Organizations as Loosely coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, S. 1 – 19.