Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 2

Artikel: Innovationsprozesse in der Entwicklung des Leitbildes "Schule Aargau"

Autor: Wyrsch, Arnold / Abächerli, André

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786160

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Innovationsprozesse in der Entwicklung des Leitbildes «Schule Aargau»

Arnold Wyrsch und André Abächerli

Im Kanton Aargau wurde ein bildungspolitisches Leitbild «Schule Aargau» entwickelt. Seine Zielsetzung ist es, die Handlungsfähigkeit im Bildungswesen zu verbessern. Die Entwicklung schliesst verschiedene Innovationsprozesse ein. Dieser Aufsatz beleuchtet die Aufgabenstellung der Leitbildentwicklung aus der Perspektive von Innovatoren und stellt drei besondere Innovationsprozesse heraus: (i) Schaffung von Übersicht und Zielperspektiven im Bildungswesen als Grundlage einer öffentlichen Diskussion; (ii) Umgang mit Partizipation und Konsensbildung unter Einbezug der Öffentlichkeit und (iii) als Detailproblem die Auswertung von 375 Vernehmlassungsstellungnahmen. Die Initiierung des Diskurses zum Leitbild und darin eingeschlossene Ermunterungen und Einschränkungen wirken sich sehr bestimmend auf die Innovationsprozesse des Leitbildprojekts aus. Das Erreichen einer verbesserten Handlungsfähigkeit dürfte stark mit der Akzeptanz dieses Diskurses zusammenhängen.

I. Leitbildentwicklung als Innovation

Ausgangslage

Seit der letzten Revision des Schulgesetzes des Kantons Aargau vom 17. März 1981 – die eine Gesamtübersicht über das Bildungswesen erbrachte – wurden auf Grund gesellschaftlicher Ansprüche neue Entwicklungen im sich rasch wandelnden und erweiternden Bildungsbereich des Kantons ent-

schieden und durchgeführt. Durch das Erstellen eines Leitbildes sollte – gemäss verschiedenen Vorstössen aus dem Kantonsparlament (Grosser Rat) – wieder eine Gesamtübersicht erstellt werden, um einzelne Entwicklungen und Entscheide besser einordnen, koordinieren und gewichten zu können. Unter anderem wurde diese Forderung bei Problembearbeitungen erhoben, wie sie im Regierungsprogramm 1992–1997 angesprochen sind: Einführung des Primarschulfranzösisch, Inspektoratsreform oder Entwicklung der Fachhochschulen. Der Regierungsrat stellte im angesprochenen Programm ein Leitbild in Aussicht. Erziehungsdirektor Peter Wertli (CVP) startete Ende August 1993 öffentlich mit der Entwicklung eines Leitbildes «Schule Aargau», indem er fünf Fachkommissionen mit spezifischen Arbeitsaufträgen einsetzte. Wertli löste kurz zuvor Dr. Arthur Schmid, einen Vertreter der Minderheitspartei SP, im Regierungsrat ab. Der Mitautor dieses Aufsatzes wurde zu Beginn der Projektrealisierung als pädagogischer Berater in die Projektleitung geholt. Sein Anliegen war neben der technischen Unterstützung in der Sachbearbeitung, die Entwicklung des Leitbildes als Prozess zu betrachten (d.h. nicht nur Ausrichtung auf das Produkt Leitbild) und diesen möglichst zum Lernprozess für alle Beteiligten werden zu lassen, oder anders formuliert, die Innovationskomponenten des Projektes möglichst für alle Beteiligten zum Tragen kommen zu lassen. Nachfolgend beschreiben wir rückblickend das Leitbildprojekt «Schule Aargau» und dessen Entwicklungsprozess vor dem Hintergrund der Innovationstheorie von Havelock (1976). Wir versuchen neben der Beschreibung der Entwicklungsarbeit einige Besonderheiten des Innovationsprozesses im Umfeld Parlament, Regierung, Erziehungsdepartement, Sachverständige und Öffentlichkeit darzustellen.

Innovationselemente des Auftrags

Die Erwartungen von Parlament und Erziehungsdepartement an das Leitbild «Schule Aargau» können wie folgt umschrieben werden:

1. die Erstellung einer Gesamtübersicht zum Schulwesen inklusive Zielsetzungen zu dessen Weiterentwicklung,
2. die Erreichung grösserer Handlungsfähigkeit im Bildungsbereich abgestützt auf Übersicht und möglichst breite Konsensbildung.

Zur Leitbildentwicklung soll eine spezifische Methode – Leitbildmethode – und damit verbunden die Anwendung von Projektmanagement und die Nutzung der Kooperation mit der Verwaltung und beteiligten Behörden und Politikern angewendet werden. Die Leitbildmethode impliziert gegenüber den für ein Parlament üblichen gesetzgeberischen Instrumenten ein verändertes Vorgehen. Die gesetzgeberischen Instrumente haben eigene bestimmte Partizipations- und Entscheidungsmechanismen, die vorwiegend durch Machtkonstellationen geprägt sind und vom Parlament in einer speziellen Kooperation mit der Regierung und der Verwaltung unter meist klarer Einhaltung einer hierarchisch-autoritären Anlage (Legislative) gehandhabt

werden. Die Umsetzung der Erlasse ist dabei mit einer Sanktionsgewalt gekoppelt. Wenn das Parlament beim Erstellen einer Übersicht im Bildungsbereich auf die geläufigen Instrumente «Schulgesetzrevision» und dazugehöriger Kommentar verzichtet und an dieser Stelle eine andere Arbeitsform einsetzt, dürfte dies innovative Veränderungen für das Parlament selbst und die Bildungspolitik insgesamt bedingen. In der nachfolgend angeführten Umschreibung des Begriffs «Leitbild» ist ansatzweise herauszustellen, worin die Abweichung von den üblichen parlamentarischen Instrumenten besteht. Havelock versteht unter Innovation «jede Veränderung, die eine Neuerung für diejenigen darstellt, die in den Veränderungsprozess einbezogen sind. Im Handbuch bedeutet Innovation allgemein eine Veränderung, die den Menschen durch die Veränderung nützt.» (1976: 21). Gemäss dieser Definition können im umfangreichen Projekt Leitbild auf verschiedenen Ebenen Innovationen herausgestellt werden, u.a.:

- Ebene Parlament: Ausweitung des Partizipantenkreises für die Konsensbildung gegenüber jenem im Gesetzgebungsverfahren;
- Ebene Verwaltung: Erstellen einer Gesamtübersicht; Einbezug einer erweiterten Form von Konsensbildung; Kooperation in einem Projekt, das alle Abteilungen des Erziehungsdepartementes einbezieht;
- Ebene Projektleitung: Einsatz von Leitbildmethode, Projektmanagement und von Auswertungsmethoden.

Gestützt auf Havelock fokussieren wir bei der Beschreibung von Innovationen schwergewichtig auf Prozesse und Verfahren und weniger auf das Produkt Leitbild «Schule Aargau».

Leitbild als ein Instrument der Zielklärung

Das Leitbild wird vorwiegend in der Betriebsökonomie beschrieben und benutzt. Die damit verbundene Thematik wird auch unter dem Titel «Corporate Identity», diskutiert (Zoebeli et al. 1993: 23; Jenny 1993: 39). Als gemeinsame Klärungsansätze können die Begriffe «Betriebsphilosophie» und «Ziele» (Ulrich/Fluri 1992: 17; Jenny 1993: 38) oder «realistisches Idealbild» (Brauchlin 1984: 313) herausgestellt werden. Ein Leitbild fokussiert demnach auf die Zielebene. Vor dem Hintergrund des Systemmodells des Organisationssoziologen Türk kann dargestellt werden, wie diese Ebene in Relation zu anderen Ebenen des Systems zu sehen ist.

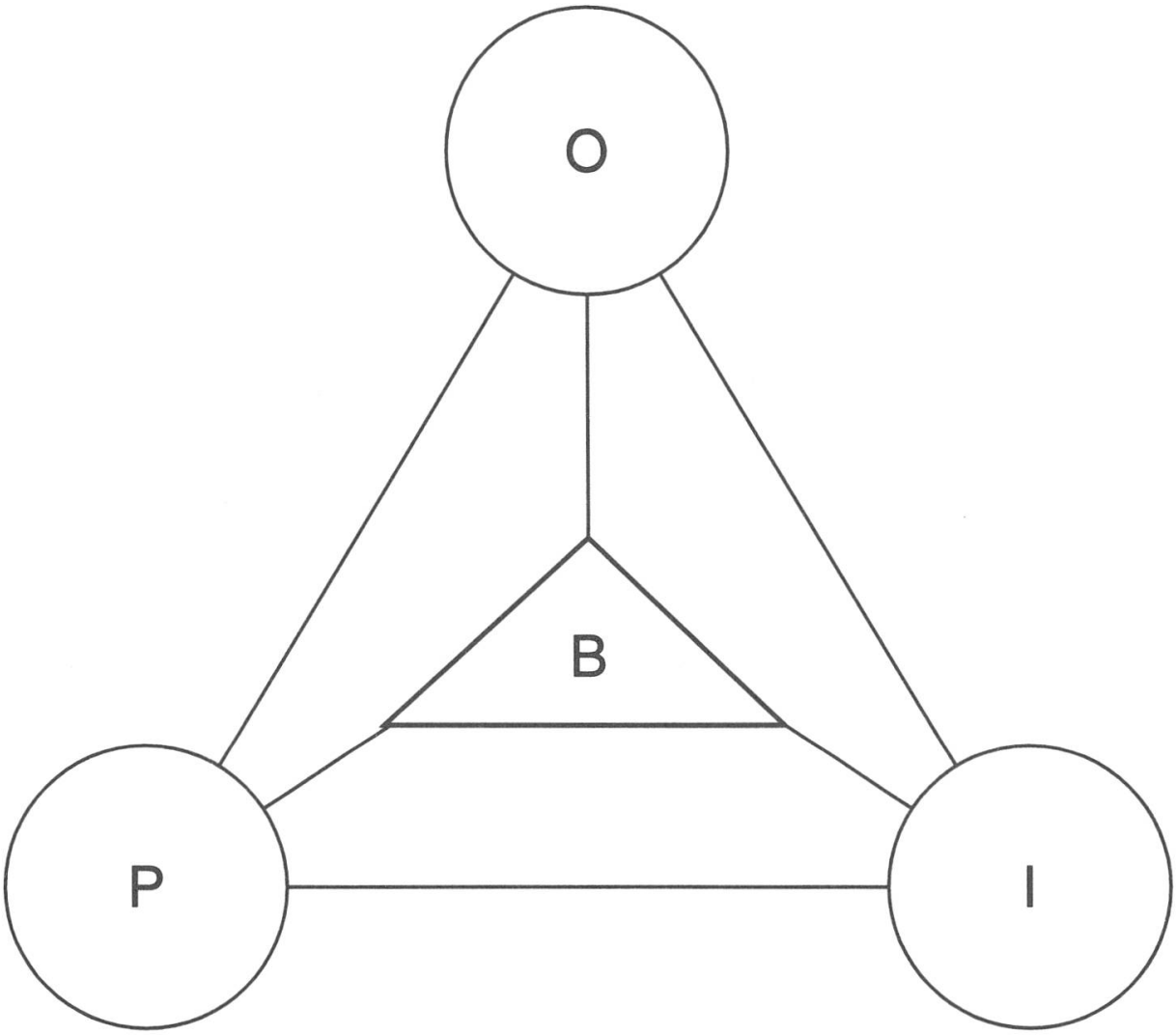

Abb. 1: Bezugssystem nach Türk
O: Organisationsebenen
P: Personenebenen
I: Interaraktions- oder Zielebenen
B: Ebenen der handelnden Person oder des fokussierten Bereichs

Das Leitbild «Schule Aargau» ist kein direkt handlungsbestimmender Erlass. Alle Entscheide müssen im Nachgang in speziellen Verfahren unter Einbezug des Leitbildes erst gefällt und vollzogen werden. In dieser Hinsicht ist die Verbindlichkeit des Leitbildes «Schule Aargau» relativ. Alltägliches Handeln charakterisiert sich durch ein mehr oder weniger ausgeprägtes Integrieren der relevanten Systemelemente und nimmt sich nur zufällig einem dieser Elemente besonders an. Auch das bildungspolitische Handeln des Parlaments schliesst natürlich immer in einer Weise die Zielebene ein. Periodisch ist es aber für eine kantonale Bildungspolitik sinnvoll, die Zielebene beispielsweise mittels Ausformulierung eines Leitbildes oder

eines Erlasses anzugehen und zu klären. Die ausdrückliche Klärung ist kaum permanent zu leisten. Dies hätte ohnehin die spezielle Gefahr des Verharrens in der Zielebene in sich und würde nach Bleicher zu «‹Kulturtechnokratie›mit kontraproduktiven Wirkungen» (1992: 22) führen. Dieser Gefahr unterliegt auch das Leitbildprojekt im Aargau, zumal der Widerstand, auf die Handlungsebene zurückzukehren, durch Verharren in der Zielebene vertuscht werden kann. Es ist auch zu bedenken, dass durch ein Leitbild die Schule Aargau nicht neu erfunden wird. Ein Leitbild «kann sich nicht als primär prägendes Schema der Gestaltung und Veränderung der jeweiligen Schulwirklichkeit begreifen, sondern muss sich als ein Orientierungsinstrumentar verstehen, das in bereits laufende Prozesse von Veränderung, Wandel und Gestaltung miteingebunden wird.» (Bähr 1992: 6). Vor diesem Hintergrund muss das «Warten auf das Leitbild» kritisch reflektiert werden.

Die Innovationen in der Leitbildentwicklung lassen sich in projektspezifische periodische und in umgangsbestimmende (die politische Kultur betreffend) unterscheiden. Die Leitbildentwicklung und die Anwendung von Auswertungsverfahren können als projektspezifische Innovationen bezeichnet werden. Zielformulierungen, Projektmanagement und Kooperation bestimmen dagegen eher permanent das Verhältnis der Beteiligten im Bildundswesen mit; sie sind permanente Innovationsaufgagen. Die angesprochene erweiterte Konsensbildung ist leitbildspezifisch. Ob hier Parlament und Verwaltung interessiert sind, diese Innovationen als permanente Fragestellung in ihre weitere Tätigeit zu übernehmen, bestimmen diese selbst. Ihre Haltung in dieser Frage ist aber sehr wichtig und wirkt animierend oder einschränkend auf den Leitbildprozess ein. Die Differenzierung in permanent und projektspezifische Innovationen hat u.a. Einfluss auf die Rolle der Innovatoren.

Leitbilder werden besonders auch bezüglich ihrer Funktion beschrieben. Sie sollen «Verhaltenserwartungen an alle Unternehmungsmitglieder und (...) Wertvorstellungen gegenüber der Umwelt deutlich» (Kippes 1992: 74) machen. In der SIPRI-Publikation «Wozu Leitbilder» wird die Anwendung eines Leitbildes mit den Stichworten «konsultieren, argumentieren, Unterrichtsgegenstand und innovierende Wirkung» umschrieben (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren 1985: 10). Bleicher (1992: 22) gebraucht folgende Stichworte für die Beschreibung der Funktion eines Leitbildes:

- Entwurf eines Zukunftsfits von Umwelt- und Unternehmungsentwicklung
- Orientierungs- und Stabilisierungsfunktion
- Beitrag zur Sinnfindung
- Verhaltensentwicklung
- Motivation und Kohäsion
- Erleichterung der Koordination
- Imagebildung
- Unternehmungskulturelle Transformationsfunktion

Hilb (1986: 133) betont in einer Studie zwei Ausrichtungen der Unternehmungsvision: (i) die Beschreibung des Zwecks wirtschaftlichen Verhaltens und (ii) die Ausrichtung der Firmenkultur auf einen *Konsens*. Die Konsensbildung ist auch bei anderen Autoren, die sich mit der Leitbildthematik beschäftigten, sehr bedeutsam (vgl. Brauchli 1984: 316, Hilb 1986: 136f.; Kippes 1992: 76, Arregger 1976: 293). Die Partizipation und Konsensbildung sind bezogen auf klare Führungs- und Entscheidungsstrukturen und hinsichtlich Gewichtung der Innen- und Aussenforderungen einer Unternehmung konflikthaft. So schreibt Jenny im Zusammenhang mit der Umsetzung von Leitbildern ausdrücklich von Zielkonflikten, die nicht zu verschleiern, sondern bewusst zu machen seien (1993: 40), und Bleicher spricht in diesem Zusammenhang von Krisen (1992: 19f.).

Ein Leitbild kann sich an unterschiedliche Adressatengruppen richten, z.B. an betriebsinterne Personen und Aussenstehende wie Abnehmer, Zulieferer etc. (vgl. Kippes 1992: 74; Rummler Brache 1990: 46), und es kann sich an unterschiedlichen Ebenen einer Unternehmung orientieren: Organisations-, Prozess- oder Job-/Arbeitnehmerebene (vgl. Rummler/Brache 1990: 27). Zudem kann das Leitbild auf einer abstrakten (allgemein Gewolltes) oder auf einer konkreten Ebene oder in beiden Ausprägungen formuliert werden (vgl. Bernet 1989/Darstellung 1)

Leitbilder können hinsichtlich *Geltungsbereich* für ganze Unternehmungen, für einzelne Elemente oder nur für Teilbereiche davon entwickelt werden. Im Schulwesen ist die Entwicklung von Leitideen für die Lehrplanentwicklung sehr gebräuchlich, ebenso zum Teil auch für einzelne Schulhäuser oder Lehrer/innen-Teams (vgl. Dubs 1994; Bähr 1992). Ausführliche Schulleitbilder für ganze kantonale Schulwesen sind jedoch eher selten. In fragmentarischer Form kommen sie innerhalb der Regierungsprogramme der Kantone vor. Als spezielle Form des Leitbildes können die Leitideen für die Volksschule der Konferenz der Innerschweizer Erziehungsdirektoren (IEDK) (1984) gewertet werden, die zusätzlich zu den beschriebenen Funktionen einen Beitrag zur Koordination über Kantonsgrenzen hinweg leisten sollen.

Je nach Anforderungen hinsichtlich Konkretisierungsgrad und Abdekkung der Organsiationsgrösse sowie Stand der Entwicklung von Teilaspekten wird ein Leitbild unterschiedlich umfangreich ausfallen. So präsentieren sich mitunter Unternehmensleitbilder auf einer A4-Seite – wenn nur die abstrakte Mission festgeschrieben wird – oder als Dokument von über 110 Seiten, wie das Kommunikationsleitbild der PTT (1982), das ausdrücklich bezogen auf die möglichen Abstraktionsebenen und die Betriebselemente hin angelegt ist.

Wenn nun Partizipation und Konsensbildung als wesentliche Elemente der Leitbildentwicklung herausgestellt werden können (vgl. Bähr 1992: 4), wird eine Differenz zu den üblichen parlamentarischen Instrumenten sichtbar. Zwei Momente lassen sich besonders hervorheben. Es sind dies beim Leitbild erstens *ein erweiterter Umgang mit Öffentlichkeit* und zweitens das *Fehlen der Sanktionsgewalt.*

In der Auftragserteilung, ein Leitbild zu entwickeln, laden der Grosse Rat – und damit die Regierung und die Verwaltung – weitere Kreise zur Partizipation an einer Konsensbildung im Bildungsbereich des Kantons ein. Dies geschah in einer Weise, wie es beim Erarbeiten von Erlassen kaum oder graduell sehr viel geringer vorkommt. Der latente Zielkonflikt von hierarchischer Entscheidsetzung und partizipativer konsensualer Entscheidfindung ist damit bereits im Auftrag zur Leitbildentwicklung angelegt. Der Umgang mit diesem Konflikt (der in einem spezifischen Umgang mit Öffentlichkeit beruht) darf als Innovation bezeichnet werden. Der Konflikt wird den Prozess der Leitbildentwicklung hinsichtlich der Frage beeinflussen, welchen Grad an Mitbestimmung den zugezogenen Fachkräften oder der breiten Öffentlichkeit zuzugestehen ist. Die Erweiterung von Öffentlichkeit in der bildungspolitischen Diskussion würde auch Vergleiche und Fragen zulassen, die darauf hinauslaufen, zu beurteilen, inwiefern die kantonale Bildungspolitik wirklich die qualitative Breite der Bildungsdiskussion im Aargau vertritt und nutzbar machen kann.

Bei der Leitbildentwicklung ist typisch, dass der Auftraggeber auf den Stufen Parlament, Regierung oder Verwaltung das Anliegen der *Partizipation* und *Konsensbildung jederzeit relativieren* oder zu Gunsten der hierarchischen Orientierung widerrufen kann. Dies belässt die Innovationsproblematik «Partizipation und Konsensbildung» in einer gewissen Ambivalenz. Man könnte aus der Sicht der Partizipanten von einem «double bind» sprechen. Uns scheint hier ein Kern der beschriebenen möglichen Krisen und Zielkonflikte zu liegen. Die Projektleitung wurde vom Projektbeauftragten zu Beginn auf diese Gefahr aufmerksam gemacht. In der Beschreibung der Projektorganisation und einzelner Projektphasen ist auf diese Ambivalenz zurückzukommen.

Die Rolle der Innovatoren

Havelock unterscheidet vier Aspekte der Innovatorenrolle: der Initiator, der Verbindungsschaffende, der Lösungsgeber und der Prozesshelfer (1976: 25). Die Projektleitung im Aargau bestand aus dem Vorsteher des Erziehungsdepartements, dem Departemenssekretär und seinem Stellvertreter und uns, den Autoren dieses Berichts[1]. Dem Vorsteher des Erziehungsdepartements als Exekutivorgan des Grossen Rates war die Rolle des Initiators und den beiden Vertretern der Verwaltung vorwiegend die Rolle der Verbindungsschaffenden zuzuschreiben. Von uns wurden vorwiegend Beiträge als Lösungsgeber für die Leitbildentwicklung und Durchführung der Vernehmlassung und als Prozesshelfer erwartet. Havelock umschreibt die Aktivitäten der Innovatoren mit folgenden Stichworten: «werben, fordern, / informieren, erklären / demonstrieren, zeigen / trainieren / helfen, bedienen pflegen» (1976: 199).

Die Rollenbeschreibung des Innovators bei Havelock schliesst Sachbearbeitung und Begriffe wie werben, trainieren, bedienen explizit ein. Damit

hebt sich diese Rollenbeschreibung ab von Rollenbeschreibungen wie «Berater» (Grinell 1990: 111) oder «Schulentwickler» (Dalin/Rolff 1990: 3ff). Diese Begriffe finden im heutigen Umfeld der schulischen Innovationen Verwendung. In einem kurzen Exkurs werden *hier Unterschiede vom Innovator zum Schulentwickler oder Berater* aufgezeigt. Dies soll helfen, unsere Verflochtenheit mit dem Prozess verständlich zu machen.

Beratung und Schulentwicklung ist ein Grundtenor gemeinsam: *«Hilfe zur Selbsthilfe»*. Grinell (1990: 111) fordert vom Berater, dass er dem Klienten helfe, in Zukunft seine Probleme selbst zu lösen. Dalin (1982: 21) formuliert im Zusammenhang mit Schul- und Organisationsentwicklung als Hauptziel, «der einzelnen Schule als Organisation grössere 'Problemlösungskapazität' zu geben, so dass sie in stärkerem Masse dazu befähigt wird, ihre eigene Praxis zu entwickeln». Die Leitbildentwicklung wurde oben als ein spezielles zeitlich befristetes Projekt beschrieben, d.h. innerhalb dieses Projekts sind verschiedene Arbeitsmethoden notwendig, die das Schulsystem des Kantons Aargau nur periodisch braucht, z.B. Hintergrundwissen und Vorgehen für die Leitbilderstellung und Auswertungstechniken für Vernehmlassungstexte. Es ist begründbar, dass die Innovatoren selbst diese Arbeit leisten oder sie an Fachkräfte delegieren. Hier setzt sich beispielsweise der Begriff Havelocks vom «Bedienen» in die Tat um. Hingegen ist insbesondere bei den permanenten Innovationselementen wie Kooperation oder Prozessdenken anzustreben, dass sie im Sinne der Selbsterneuerung (Havelock 1976: 29) einen Transfer bei den Beteiligten finden.

Das Innovationselement des Umgangs mit der Konsensbildung unter Berücksichtigung der Partizipation stellt die Innovatoren ebenfalls vor Probleme, die sie mit dem Ansatz der Organisationsentwicklung oder der Beratung nur teilweise lösen können. Die Innovatoren werden gleichzeitig nicht nur als Unterstützungsagenten, sondern als Partner in den Prozess der Leitbildentwicklung einbezogen. Diese *Verflechtung* löst insofern eine Ambivalenz aus, da sie jederzeit von Seiten der Legislative beziehungsweise der Exekutive und der Verwaltung aufgelöst werden kann. Diese Instanzen bestimmen auch, inwiefern der Prozess der Leitbildentwicklung als Organisationsentwicklungsprozess, d.h. als «ganzheitliches Konzept zur gleichzeitigen Entwicklung der Kommunikationskultur und der Struktur organisierter sozialer Systeme, das personen- und aufgabenbezogenen Aspekten gleichermassen Rechnung trägt,» (Ulrich/Fluri 1992: 206) vollzogen werden kann. Somit bestimmen diese Instanzen, ob das Leitbild unter Beachtung der Partizipation und des damit verbundenen Prozesses oder nur produktorientiert unter Einsatz der eigenen Machtposition entwickelt werden soll. Anders ausgedrückt, wenn Organisationsentwicklung gemäss Fatzer darauf abzielt «Organisationen lernfähig zu machen» (1993: 125), und die Lernfähigkeit gerade auch die Zusammenarbeit mit den sachverständigen Projektmitarbeitern einschliesst, ist deren Verflochtenheit mit dem Prozess unvermeidbar. Unter diesem Gesichtspunkt können bei der Leitbildentwicklung hinsichtlich der Rolle des Innovators auch die definitorischen Forderungen an die Rolle des Beraters «Freiwilligkeit» und «'Außenstehender', d.h. er (der Berater,

A.W.)ist nicht Teil des hierarchischen Machtsystems» (vgl. Junker 1976: 11) nicht eingelöst werden.

Innovationsprozesse in der Leitbildentwicklung

Die Leitbildentwicklung kann in zwei grosse Teilprojekte aufgeteilt werden, das der *Entwicklung des Leitbilddokuments* und jenes der *Vernehmlassung zum Leitbild.* Das erste Teilprojekt hat zum Ziel, die Situation des Bildungswesens im Kanton Aargau in einer Übersicht zu klären und Zielperspektiven für dessen Weiterentwicklung aufzuzeigen. Das zweite Teilprojekt soll durch Konsensbildung zur verbesserten Handlungsfähigkeit in der Bildungspolitik beitragen.

Der Adressatenkreis der Leitbildentwicklung wird vom ersten zum zweiten Teilprojekt erweitert. Im ersten leisteten Fachkommissionen, die Projektleitung und der Stab des Erziehungsdepartements Beiträge zur Entwicklung des Leitbildes. Das aus diesen Beiträgen entwickelte Dokument wurde vom ganzen Projektteam, vom Erziehungsrat und der Regierung begutachtet und von der letzten Instanz zur Vernehmlassung freigegeben. Im zweiten Teilprojekt, der Vernehmlassung, konnten alle Organisationen und Einzelpersonen des Kantons Aargau und die Verwaltung des Erziehungsdepartements Beiträge zur Weiterentwicklung des Leitbildes leisten. Gestützt auf diese Beiträge ist es Aufgabe der Behörden, Konsens (und Dissens) festzustellen oder aufgrund der neuen Daten Konsens zu erarbeiten und so die Handlungsfähigkeit zu verbessern. Jedes Teilprojekt kann für sich als mehr oder weniger geschlossener Innovationsprozess verstanden werden.

Havelock beschreibt für einen Innovationsprozess folgende Phasen, die zum Teil ineinander greifen:

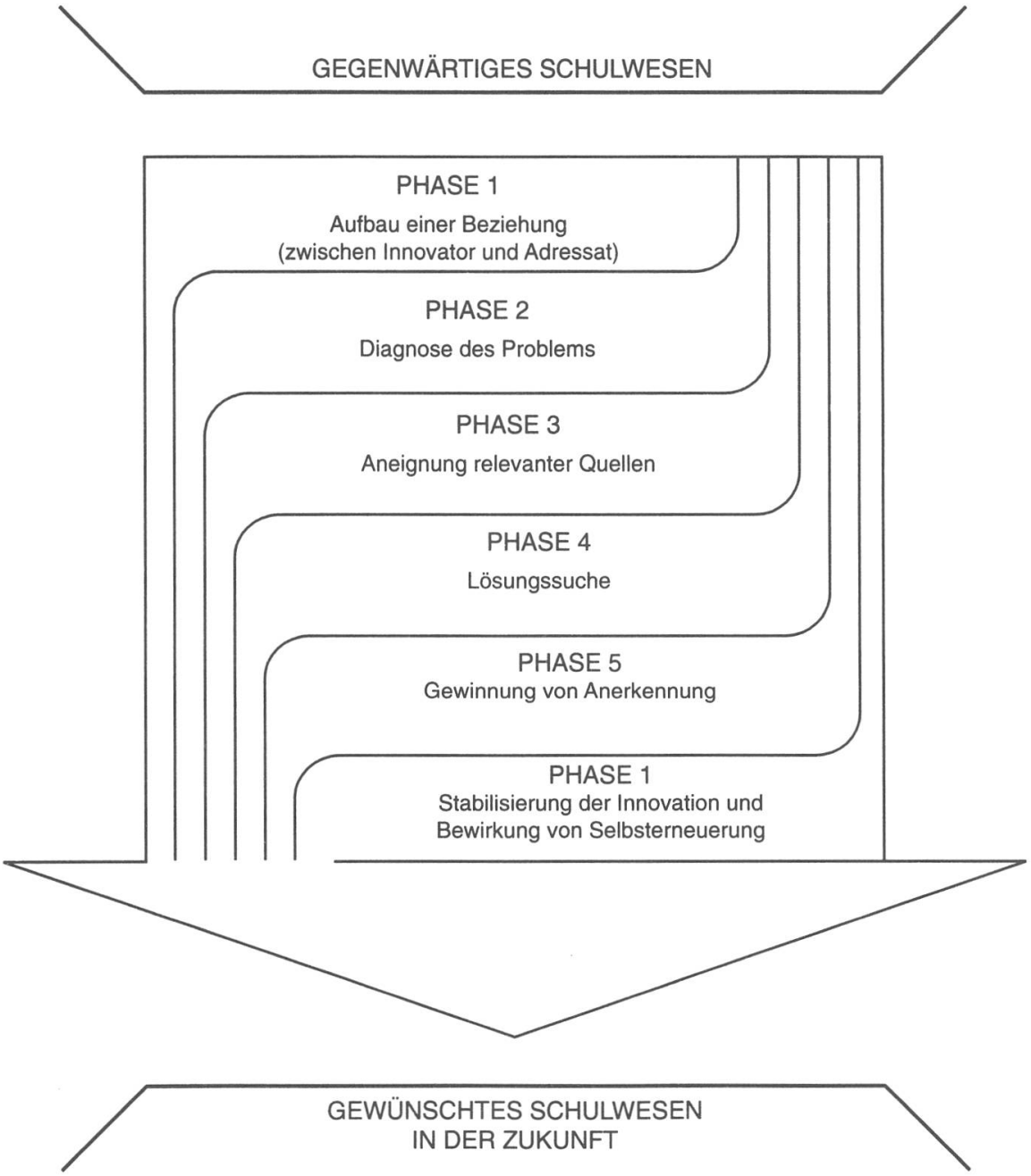

Abb.2: Havelock: Der Innovator als Prozesshelfer. Wie das Handbuch aufgebaut ist.

Dem Innovationsprozess von Havelock liegt ein Problemlösezyklus zugrunde, wie er u.a. auch von Ulrich und Fluri (1992: 144f.) für die Unternehmungsplanung und von Dalin und Rolff (1990: 40) als Phasenschema des institutionellen Schulentwicklungsprogramms dargestellt wird.

Nachfolgend sollen die Entwicklung des Leitbilddokuments (Teilprojekt I) und die Vernehmlassung zum Leitbild (Teilprojekt II) unter Berücksichtigung der Phasen des Innovationsprozesses beschrieben werden.

II. Entwicklung des Leitbilddokuments

Phase 1 (Aufbau einer Beziehung)

Die Projektleitung orientierte sich für die Gestaltung der *Projektorganisation* an Publikationen wie «Projektmanagement» (Schweizerische Volksbank 1988) und einer gleichnamigen von Gächter (1994). Es wurden von Anfang an zwei Teilprojekte vorgesehen, die der Leitbilddokumententwicklung und jene der Vernehmlassung inklusive deren Auswertung bis zur Zuführung der Projektergebnisse an den Grossen Rat. Die Umsetzung der Leitbildergebnisse soll erst mit der zustimmenden Kenntnisnahme durch den Grossen Rat angegangen werden.

Für die Dokumententwicklung wurden über 40 Personen zur Mitarbeit angefragt. Die *Projektleitung* wurde entgegen anfänglichen Absichten, sie an einen Fachexperten zu delegieren, so konstituiert, dass alle Aspekte der Innovatorenrolle (Initiator, Verbindungsschaffender, Prozesshelfer und Lösungsgeber) darin vertreten waren. Damit war bereits die Projektleitung einerseits auf Konsensualität ausgerichtet und hatte anderseits den beschriebenen Konflikt Hierarchie versus Konsens und Partizipation in sich angelegt. Beispielsweise musste der Kontakt mit der Öffentlichkeit strikte über den Dienstweg laufen und war von einer gewissen Zurückhaltung geprägt.

Die Projektleitung wählte für die Differenzierung innerhalb der Projektleitung folgende Sprachregelung: Leitung: RR Wertli, Projektkoordinatoren: die Vertreter des Erziehungsdepartements, Projektbeauftragter: der zugezogene Sachbearbeiter.

Den angefragten Mitarbeitern wurde die Tätigkeit in einer für sie relevanten Fachkommmission vorgeschlagen. Es *wurden fünf Kommissionen mit spezifischen Aufträgen* gebildet, die mit folgenden Stichworten charakterisiert wurden:

- Schulführung, -aufsicht: Inspektorats- und Rektoratsreform, Schule als pädagogische Einheit, Beratungsdienste, Schulbehörden
- regionale und lokale Versorgung mit schulischem Angebot, Erarbeitung eines Vorschlags differenzierend nach Unterstufe, Mittelstufe, Sekundarstufe I; Kleinklasse/Integrative Schulung, Probleme Kleinstschulen/-klassen, Oberstufenzentren (Kreisschule), Lehrereinsatz
- Unterrichtsform, -reform, -inhalt: «Erweiterte Lehr- und Lernformen», Lehrplanfragen
- Dauer der Ausbildung bis zur Maturität, Struktur von Volksschule und Sekundarstufe II inkl. Einschulung/ Begabtenförderung, Jahrgangsklassen, Selektions-/Promotionsprobleme, Zusammenarbeit Sekundarstufe I (ohne Änderung § 23 SchG)
- Zusammenarbeit Sekundarstufe II: konzeptuelle Probleme (MAV/BMA), Probleme der Wahl des Ausbildugsbereichs (Maturandenquote), Möglichkeiten des pragmatischen Zusammenwirkens.

Die Mitglieder des Erziehungsrates stellten sich für die Mitarbeit in den

Fachkommissionen zur Verfügung. Den einzelnen Fachkommissionen wurden Angehörige der Verwaltung unter Berücksichtigung der Fragestellung und der Bewältigung von Koordinationsproblemen zugeordnet. Zudem wurde für jede Fachkommission ein Mitglied des Grossen Rates aus den Reihen der Regierungsparteien für die Mitarbeit eingeladen. Das Erziehungsdepartement lud zusätzlich in jede Fachkommission zwei Experten des jeweiligen Sachbereichs für die Mitarbeit ein. Als Experten fragte man auch Leute aus der Wirtschaft und Mitglieder von Lehrer- und Elternorganisationen an.

Die Fachkommissionen hatten den *Auftrag,* in ihrem Fragebereich eine Analyse und Grundsatzpapiere mit Zielperspektiven zu Handen des Departements und des Erziehungsrates zu erstellen. Die Mitglieder der Fachkommissionen wurden eingeladen, ihre Materialsammlungen und Dokumentationen unvoreingenommen anzugehen, und nicht eine politische Filterung vorwegzunehmen. Es wurde insbesondere den Abteilungsleitern der Erziehungsdirektion nahe gelegt, die Leitbildentwicklung als aktive Chance zur Meinungsbildung für bestehende Reformanliegen zu nutzen.

Für die *Projektplanung* wurde ein Netzplan erstellt, in dem die Materialentwicklungen der Kommissionen bis zur Einreichung des Projekts an den Grossen Rat koordiniert wurden.

In den Kommissionen wurden *Gruppenleiter* bestimmt. Mit ihnen wurde u.a. die Vermittlung der Arbeitsaufträge besprochen sowie die einheitliche Anwendung der Analyseinstrumente und des Problemlösezyklus für die Kommissionsarbeit beraten. Die Gruppenleiter kamen regelmässig zum Erfahrungsaustausch, zur Besprechung von Arbeitsmethoden in den einzelnen Phasen der Kommissionsarbeit und zur Sicherung der Koordination zusammen und leisteten auch Beiträge zur Entwicklung der Struktur oder «Architektur» des Leitbildes.

Um das gegenseitige *Kennenlernen im Projektteam* zu begünstigen, wurde mit einer ersten gemeinsamen Sitzung gestartet. Es wurden Informationen über die Projektorganisation und die Arbeitsaufträge abgegeben sowie das Projekt als Orientierungsinstrument bezogen auf den gesellschaftlichen Wandel und den Innovationsbedarf der Schule dargestellt. Für die erste Sitzung der Fachkommissionen wurden mit den Gruppenleitern spezielle didaktische Methoden zur Thematik des «sich Kennenlernens» bearbeitet.

Der Projektbeauftragte nahm bei allen Fachkommissionen mindestens an einer Sitzung teil. Er besuchte auch verschiedene Beamte des Erziehungsdepartements und den Departementsrapport und kontaktierte einzelne Mitglieder der Fachkommissionen und Vertreter von Lehrerorganisationen, um den Aufbau der Beziehung zum Projekt zu fördern. Der Vorsteher des Erziehungsdepartements seinerseits suchte in dieser Sache Kontakte zu den politischen Parteien und Verbandsvertretern.

Bereits in dieser Anfangsphase gab es Reaktionen in der Öffentlichkeit (u.a. Leserbriefe, Kolumnen), die das Schaffen von Übersicht durch das Erziehungsdepartement als suspekt darstellten und vorweg beanspruchten, besser legitimiert zu sein, eine Darstellung der Situation im Bildungswesen zu entwickeln. Die Presse – interessiert, auf Konflikthaftes zu fokussieren –

veröffentlichte diese Einzelpositionen mehr oder weniger unreflektiert. Die Projektleitung analysierte die Mittel kaum, die erforderlich gewesen wären, diesen einseitigen und vorgezogenen Diskurs zu klären. Diese öffentlichen Begleiterscheinungen des Leitbildprozesses waren darauf angelegt, auf Phase 2,3 und 4 (Diagnose, Aneignung relevanter Quellen und Lösungssuche) der Dokumententwicklung einzuwirken. Sie haben in Phase 3 und 4 des Innovationsprozesses der Vernehmlassung (Teilprojekt II) akzentuierte Formen angenommen, auf die am Schluss zurückzukommen ist.

Phase 2 (Diagnose des Problems)

Die *Fachkommissionen* waren in der Projektanlage ein wichtiges *Instrument der Diagnoseentwicklung.* Ihnen wurde für diese Aufgabe ein Analyseinstrument in die Hand gegeben. Dieses hatte den Anforderungen gerecht zu werden, den Ist-Zustand zu erheben und zu Visionen zu führen, die handlungsrelevant werden können (vgl. Savage 1990: 59; Glasel 1990: 36; Ulrich/Probst 1990: 120.)

Zur Erschliessung des gesellschaftlichen Horizontes der Diagnose konnten alle Beteiligten auf ihre eigenen Bezugspunkte zurückgreifen und bei der Analyse des Regierungsprogramms über den gesellschaftlichen Wandel anschliessen. Zudem wurden den Beteiligten u.a. folgende Unterlagen zugänglich gemacht:

- die Perspektivstudie «‹Schweiz morgen›. Bericht der eidgenössischen Expertenkommission an den Bundesrat» (Bundesamt für Konjunkturfragen, 1991),
- «Die Schweiz gestern – heute – morgen» (Schweizerische Volksbank 1991),
- «Zusammenfassung des OECD-Berichts Über die Bildungspolitik in der Schweiz» (Ragaz 1990),
- «Bildungsindikatoren Schweiz» (Bundesamt für Statistik 1993)
- «Die Maturitätsschulen. Situation und Dauer» (Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC) 1993) und
- Schulstatistik 1992» (Statisches Amt Aargau 1992).

Einzelne Fachkommissionen erschlossen beispielsweise durch Schulbesuche und Befragungen zusätzliche relevante Daten.

Die Projektleitung machte eine Analyse u.a. durch das Studium:

- diverser Leitbilder anderer Kantone (meistens im Zusammenhang mit dem Lehrplan stehend),
- des Leitbildes des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH (1993),
- Leitbilder verschiedener Schulen und von Unternehmungen
- der Dokumentationen zum SIPRI-Teilprojekt 1.

Diese Materialen wurden je nach Bedarf den Fachkommissionen zugänglich gemacht. Die Analyse wurde meistens inhaltsanalytisch vorgenommen

und führte zu Begriffsnetzen, die auf die einzelnen Publikationen bezogen waren. Parallel wurde Literatur (siehe Bibliographie) zur Leitbildproblematik aufgearbeitet und Material für die Strukturierung des künftigen Leitbildes entwickelt.

Relevante Quellen aus dem Kanton Aargau wurden in die Analyse einbezogen. Dazu gehören u.a. die Kantonsverfassung und das Schulgesetz mit den einschlägigen Kommentaren, der Schluss- (1991) und der Tagungsbericht (1993) zu den Aargauer Schulgesprächen, der Bericht an den Regierungsrat des Kantons Aargau zur Reform der Volksschuloberstufe (1974) sowie diverse departementsinterne Arbeitspapiere, Leitbilder aus anderen Departementen der kantonalen Verwaltung und die bildungspolitischen Ausführungen der Parteiprogramme der aargauischen Kantonalparteien.

In *speziellen Arbeitsgängen und Gesprächen* wurden die Rektorate der Kantonalen Schulen und jene der Lehrerbildungsanstalten, die Mitglieder des Departementsrapports und weitere aussenstehende Fachkräfte sowie der Vorsteher des Erziehungsdepartements selbst in die Analyse und Entwicklung von Materialen für die Erstellung des Leitbilddokuments einbezogen.

Der beschriebene Konflikt bezüglich Partizipation und Hierarchie wirkte sich in der Problemanalyse bereits aus. Exemplarisch dafür kann der Entscheid des Vorstehers des Erziehungsdepartements angeführt werden, ohne Diskussion an der Dreigliedrigkeit der Oberstufe festzuhalten.

Begleitend zur Analysephase wurden pädagogische Fachliteratur (Aregger 1991; Benner 1978; Gudjons 1993; Oelkers/Tenorth 1993; Reble 1971; Roth 1971) und *organisationstheoretische Beiträge* (Ulrich/Fluri 1992; Ulrich/Probst 1990; Türk 1976) studiert, um Bezüge zwischen den erarbeiteten Analysen und den theoretischen Referenzen herzustellen.

Abschliessend muss noch erwähnt werden, dass all diese Arbeit und die Arbeit der Phase 3 in *unüblich kurzer Zeit* zu bewältigen war. Der Zeitplan sah vor, nach gut acht Monaten Entwicklungsarbeit ein redigiertes Leitbild den Behörden vorzulegen. Vor diesem Hintergrund verdient vor allem auch die Arbeit der Kommissionen hohe Achtung.

Phase 3 (Aneignung relevanter Quellen)

Die Fachkommissionen formulierten aufgrund der bearbeiteten Quellen Berichte an den Erziehungsrat, die auch bereits Lösungsvorschläge beinhalteten. Dieser diskutierte die Berichte und gab sie mit Fragestellungen insbesondere hinsichtlich Klärung im Lösungsbereich an die Kommissionen zurück.

Für die Redaktion des Leitbildentwurfs wurden schliesslich auch die *Dokumente der Fachkommissionen inhaltsanalytisch* bearbeitet. Die Begriffsnetze wurden vor dem Hintergrund verschiedener Raster geordnet. Aus der Sicht der Sachbearbeitung war es günstig, sich auf einen systemtheoretischen Raster, wie er oben dargestellt wurde, abzustützen. Dieser Raster gab für das Kapitel 4 des Leitbildes[2] den Strukturierungshintergrund

ab. Die umfangreichen Begriffsnetze aus der Arbeit der Fachkommissionen wurden durch die aus anderen Quellen abgeleiteten Begriffsnetze erweitert. Daraus wurde ein Problemkatalog entwickelt, der in der Projektleitung bearbeitet wurde. Dies führte zum Entscheid, welche Fragestellungen einstweilen in die Redaktion des Leitbildtextes aufgenommen werden sollten.

Parallel wurde in der Projektleitung in Berücksichtigung der Literatur und in Zusammenarbeit mit den Gruppenleitern und dem Erziehungsrat die *Struktur des Leitbildtextes entwickelt.* Es wurde klar, dass am bestehenden Schulgesetz festzuhalten ist.

Der Anspruch, das Leitbilddokument der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, hatte Einfluss auf die Gewichtung der Quellen und die Abstraktion bei deren Bearbeitung (leserfreundliche Gestaltung).

Gemäss Rückmeldungen haben die Kommissionsmitglieder vor allem die Phasen 2 und 3 als sehr fruchtbar erlebt.

Phase 4 (Lösungssuche) und Phase 5 (Gewinnung von Anerkennung)

Auf Grund des *Problemkatalogs* und gestützt auf die Texte und Lösungvorschläge der Fachkommission wurden jetzt Leitbildentwürfe formuliert und in verschiedenen Durchgängen diskutiert.

Die Ausrichtung des inhaltlichen Grundkonzepts für den Leitbildentwurf wurde von der Fachkommission 3 stark geprägt. Mit der Bearbeitung des Themas «Erweiterte Lehr- und Lernformen» forderte sie neben der Förderung der Sachkompetenz auch jene der Sozial- und Selbstkompetenz. Da auch in der Berufsbildung von Kompetenzmodellen ausgegangen wird, lag es für die Redaktion nahe, auf das Ko*mpetenzmodell von Roth* (1971: 388 f.) zurückzugreifen.

Der Vorsteher des Erziehungsdepartements selbst bearbeitete die *Entwurfsfassungen* mehrmals ausführlich. Einzelne Textteile wurden den betroffenen Verwaltungsstellen zur Stellungnahme zugeleitet mit der Aufforderung, bei Lücken zusätzliches Material und Vorschläge zu entwickeln. Alle Pojektmitarbeiter befassten sich mit dem so bereinigten Entwurf und brachten ihre Anliegen ein. Diese Vorlage wurde dann dem Erziehungsrat eingereicht, der in einer ersten Lesung viele inhaltliche Änderungen einfügte und eine Umstrukturierung des Kapitels 3 (den Thesen) verlangte. Nach einer zweiten Lesung mit geringfügigen Änderungen wurde das Dokument zu Handen des Regierungsrates verabschiedet. Dieser nahm seinerseits Umstellungen im Kapitel 4 vor mit der Absicht, der Beschreibung von Schulkultur ein höheres Gewicht zukommen zu lassen. Der Regierungsrat gab das Dokument im Sommer 1994 zur Vernehmlassung frei. Unter Ziffer III wird das Leitbild kurz dargestellt.

Phase 6
(Stabilisierung der Innovation und Bewirkung von Selbsterneuerung)

Das Leitbilddokument konnte nach der Bearbeitung durch einen Graphiker in einer Auflage von 4000 Exemplaren in Druck gegeben werden. Alle Projektteammitglieder und das Erziehungsdepartement wurden damit bedient. Den Angestellten des Erziehungsdepartements wurde das Dokument an einer speziellen Veranstaltung vorgestellt. Intern stiess das Dokument auf günstige Aufnahme, weil nach Beurteilung der meisten Betroffenen die Zielsetzung, eine Übersicht zu erstellen und ein Problemaufriss zu zeigen, erreicht wurde.

Gleichzeitig wurde die Dissemination des Dokuments geplant. Dabei kam ein neuer Adressatenkreis und eine neue Zielsetzung ins Blickfeld. Die breite Öffentlichkeit war eingeladen, das Leitbild zur Kenntnis zu nehmen und sich dazu äussern. Wir können von einem zweiten Innovationsprozess sprechen, der sich auch durch eine neue Zielsetzung mit folgende Thematik auszeichnete: Umgang mit dem öffentlichen Diskurs in der Leitbildentwicklung mit der Absicht, bessere Handlungsfähigkeit in der Bildungspolitik zu erreichen.

III. Leitbild «Schule Aargau»

Das *Leitbild Schule Aargau* besteht aus vier Kapiteln.

- In Kapitel 1 wird der Auftrag und das Vorgehen, die Funktion des Leitbildes und die Projektorganisation beschrieben.
- Kapitel 2 beinhaltet eine kurze generelle Situationsanalyse, zeigt die Verbindung zum Schulgesetz auf und skizziert Grundannahmen wie den Bezug auf die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, das ganzheitliche und lebenslange Lernen und die Organisationsfragen der Schule.
- Kapitel 3 umfasst 13 Thesen. Sie sind programmatische Punkte und vermögen die einleitenden Kapitel auf einer mittleren Abstraktionsebene mit den konkreten Ausführungen in Kapitel vier zu verbinden (vgl. Bernet 1989: Darstellung 1). Die Thesen umfassen das ganze Bildungswesen von der Vorschule über die Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe bis zur Erwachsenenbildung.
- Dem Kapitel 4 liegt als Strukturierungsraster ein systemtheoretisches Modell zu Grunde. Es fokussiert mit konkreten Analysen, der Festlegung des Handlungsbedarfs und Vorschlägen für Massnahmen auf die Bereiche «Entwicklung der Inhalte und Lernziele» (4.1)[3], «Entwicklung der Schulkultur» (4.2)[4], «Entwicklung der Schulstrukturen» (4.3)[5], und «Entwicklung der Schulorganisation» (4.4)[6]. Die systemtheoretische Sichtweise wurde auch inhaltlichen Aspekten wie der Beschreibung von Integration, Beurteilung und Schulführung zu Grunde gelegt.

IV. Vernehmlassung

Begriff und Bedeutung der Vernehmlassung

Die Vernehmlassung wird in der Rechtsliteratur als eine Form des Diskurses im Rahmen der staatlichen Willensbildung verstanden und hat im Gesetzgebungsverfahren bei der Ausarbeitung eines Gesetzesentwurfs u.a. die politische Funktion, einen möglichst «referendumssicheren» Kompromiss auszuhandeln (Häfelin/Haller 19933). Sie ist eine Form der Mitwirkung ausgewählter Organisationen im Vorverfahren und hat den Charakter einer Anhörung (Hangartner 1980). Den befragten Kreisen entstehen aus der Vernehmlassung keine Rechte und Pflichten (Häfelin/Müller 1993[2]).

Das Leitbild «Schule Aargau» ist als bildungspolitisches Planungsinstrument zu verstehen und hat nicht die Form eines Gesetzesentwurfs. Dies wirkt sich auf die Funktion der Vernehmlassung aus. Sie hat die Kommunikation über bildungspolitische Fragen im ganzen Kanton ohne Einschränkungen und unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Gruppen (Parteien, Verbände, Schulen etc. – «breite Vernehmlassung») anzuregen. Der hier angesprochene Diskurs hat Anforderungen zu berücksichtigen, wie sie Müller formuliert: «*Diskurs* bezeichnet bei Habermas die durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden. Die Wahrheit von Behauptungen beziehungsweise die Richtigkeit von Normen entscheidet sich im Verfahren des Diskurses. ... Diskurse sind ausgezeichnet durch Anerkennung und Ernstnehmen der andern Gesprächspartner, den Verzicht auf Instrumentalisierung der andern und die Bereitschaft, eigene Überzeugungen unter den Vorbehalt gemeinsamer Begründungsbemühungen zu stellen» (1993: 62). Weitere Absichten, die mit der Vernehmlassung verfolgt werden konnten, waren:

- Erkennen der Argumentationsbreite und -strukturen zu einzelnen Teilfragen,
- differenziertere Sichtweise zu Teilfragen erhalten (Sachebene), Problembereiche offenlegen,
- Erhöhung der Identifikation der Betroffenen mit den Ideen des Leitbildes / Partizipation an Leitbild (Erhöhung der Legitimation),
- Informationsgewinnung über die politischen Realisierungschancen,
- Handlungsbedarf erkennen und Prioritätenliste erstellen.

Eine Vernehmlassung zu einem Leitbild geht demnach hinsichtlich Zielsetzung weit über die Absicht eines «referendumssicheren» Kompromisses hinaus und «bewirtschaftet» die Beteiligten aktiv für die Weiterentwicklung der Ideen. Die Projektleitung sprach vor diesem Hintergrund von einer «breiten Vernehmlassung».

Es zeigt sich, dass die Vernehmlassung eine Erweiterung des 1. Innovationsprozesses der Leitbildentwicklung ist. Dabei sind Überlappungen sowie das Ineinandergreifen verschiedener Innovationsphasen festzustellen. Die Vernehmlassung kann beispielsweise zu Phase 5 (Gewinnung von Anerkennung) des 1. Innovationsprozesses gerechnet werden. Weiter erschliesst sie jedoch zusätzliche relevante Quellen (Phase 3) für die adäquate Lösungssuche (Phase 4) eines 2. Innnovationsprozesses, d.h. die Vernehmlassung kann als Materialentwicklung II in Ergänzung zur Materialentwicklung I der Fachkommissionen im Rahmen der Entwicklung des Leitbilddokuments verstanden werden. Unter diesem Gesichtspunkt wird nachfolgend die Vernehmlassung als eigenständiger Innovationsprozess betrachtet. Vorangestellt wird eine kurze Analyse der Vernehmlassung gemäss dem Havelock'schen Ablaufmodell eines Innovationsprozesses.

Die Dissemination des Leitbildes ist als Aufbau einer Beziehung zu den Vernehmlassungsadressaten und somit als Phase 1 der Vernehmlassung zu bezeichnen. In den begleitenden Informationsveranstaltungen (Pressekonferenz / Referate zum Leitbild) wird auf Fragestellungen der Dissemination eingegangen (Phase 2). Dabei könnten diese Veranstaltungen und die Pressebeiträge zu den Veranstaltungen selbst wiederum als relevante Quellen für die Phase 3 analysiert und genutzt werden. Hauptgegenstand der 3. Phase des Innovationsprozesses waren aber die 375 Vernehmlassungsstellungnahmen. Erst durch Analyse und Interpretation dieser Informationsquellen wird es möglich sein, in Verbindung mit der Materialentwicklung I der Fachkommissionen die Phase 4 (Lösungssuche) sinnvoll zu gestalten. Nur die transparente und partizipative Verarbeitung aller relevanten Quellen innerhalb der Lösungssuche kann ermöglichen, dass die Gewinnung der Anerkennung (Phase 5) nicht autoritär geschehen muss, und der in der Vernehmlassung initiierte Diskurs von den Partizipierenden als fair und lohnenswert erlebt wird. Die Transparenz dieses Involviertseins ist sicherlich mitentscheidend für den aktiven Umgang der Beteiligten mit dem Leitbild. Bähr stellt dazu fest: «Menschen identifizieren sich mit Leitbildern, wenn sie selbst in deren Entstehungsprozess involviert waren» (Bähr 1992: 3)[7].

A. Die Vernehmlassung

Anfangs August 1994 wurde das Leitbild «Schule Aargau» vom Regierungsrat in die Vernehmlassung geschickt. Dabei war diese sowohl vom Adressatenkreis wie auch von der Frist zweigeteilt:

Als *offizielle Vernehmlasser* wurden u.a. die Parteien des Grossen Rates, die kantonalen Wirtschaftsverbände, kantonale Lehrerorganisationen und Schulen der Sekundarstufe II sowie der Tertiärstufe angesprochen (Frist bis Ende Oktober 94).

Im Rahmen der *freien Vernehmlassung* waren u.a. die Gemeindeschulen, Schulpflegen, Gemeinderäte und alle weiteren Interessierten zur Stellungnahme eingeladen (Frist bis Ende September 94).

Diese gestaffelte Vernehmlassung ermöglichte u.a., dass den offiziellen Vernehmlassern auch in den Teilverbänden genügend Zeit für eine differenziertere Bearbeitung blieb, und der Zeitplan für die Vernehmlassungsauswertung eingehalten werden konnte.

An einer Pressekonferenz wurde das Leitbild anfangs August 1994 der Öffentlichkeit durch den Vorsteher des Erziehungsdepartements vorgestellt. In zahlreichen weiteren Veranstaltungen während der gesamten Vernehmlassungsdauer stellten der Erziehungsrat und der Vorsteher des Erziehungsdepartements sowie weitere Mitarbeiter des Erziehungsdepartements das Leitbild verschiedenen interessierten Gruppen vor. Auf diese «Kontakt-Arbeit» (Phase I des Innovationsprozesses) - und insbesondere die Argumentation in den Veranstaltungen – wurden die Referenten in einem speziellen Seminar vorbereitet. Anzumerken ist zur Phase «Aufbau einer Beziehung», dass viele Vernehmlassungsadressaten das 56-seitige Leitbild selbst kopieren mussten, da die Druckauflage mit 4000 Exemplaren zu gering ausfiel.

Gegenstand der Vernehmlassung war das gesamte Leitbild in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität sowie sieben leitende Fragen des Erziehungsdepartements, die den Vernehmlassern in einem Begleitbrief zugestellt wurden. Durch diese sieben Hauptfragen wurde die Vernehmlassung auf Hauptinteressenpunkte des Leitbildes strukturiert, d.h. es geschah eine Fokussierung auf Innovationsschwerpunkte und besondere Perspektiven der Schule Aargau. Diese Fokussierung, die jeweilige Ausrichtung der Referate und Diskussionen sowie die Rezeption der Presse und deren Wirkung betreffen die Phase 2 des Innovationsprozesses. Sie können als Material für eine Problem-Diagnose zugezogen werden. Die Stellungnahmen der Teilnehmenden beinhalten in den meisten Fällen eine eigene Diagnose (Phase 2) zum Stand der Dinge. Die Auswertung sollte diesen Einschätzungen gerecht werden.

Insgesamt wurde die Auseinandersetzung mit dem Leitbild im Rahmen der Vernehmlassung sehr intensiv geführt. Dies lässt sich einerseits aus dem grossen Echo in der Presse als öffentliche Reaktionen und den zahlreichen engagierten Diskussionen der verschiedenen Vernehmlasser schliessen. Andererseits zeugen die eingesandten Vernehmlassungen (80 offizielle und 295 freie Vernehmlassungen) im Umfang von ca. 3500 Seiten von einem breiten und intensiven demokratischen Diskurs über die Schule und ihre Zukunft. Dabei sind die Vernehmlassungseinsendungen fast ausschliesslich als Gruppenstellungnahmen und teilweise gar Aggregierungen von Gruppenstellungnahmen (Bsp. Kantonalkonferenz) zu verstehen. Die Möglichkeit der Partizipation am Leitbildprozess wurde also rege benutzt.

Will man den mit der Vernehmlassung initiierten partizipativen Diskurs ernst nehmen und nicht nur symbolisch verstehen (vgl. Fussnote 7: Bähr), so scheint uns eine ausführliche und differenzierte Auswertung der Meinungen

der Vernehmlasser notwendig zu sein. Zudem glauben wir, dass durch die Erhebung der Argumentationsbreite die qualitative Seite der von den jeweiligen Vernehmlassern vorgetragenen Argumentationen besser verstanden beziehungsweise gewürdigt werden kann.

In der systematischen Auswertung beschränkten wir uns auf die schriftlich eingesandten Vernehmlassungsstellungnahmen, d.h. andere mögliche Quellen wie Pressemeldungen und die Erfahrungen der Referenten in den Informationsveranstaltungen wurden vernachlässigt. Durch diese Entscheidung geschah natürlich eine Einschränkung der relevanten Quellen (Phase 3; Prozess 2) auf «offizielles» Datenmaterial[8]. Dies hat – in Rechnungstellung der verfügbaren Zeit – pragmatische Gründe.

Insgesamt ist bei der Auswertung darauf geachtet worden, dass durch klare Gliederung und übersichtliche Darstellung die Datenmenge überblickbar wird und trotzdem differenzierte Analysen des Materials möglich sind. Die Aufbereitung der Stellungnahmen führte zu umfassenden Auswertungstabellen, die mittels einer Deskription für die Leserinnen und Leser leichter zugänglich gemacht wurden.

Die ausführliche Datenaufbereitung ist unseres Erachtens eine wichtige Form der Aneignung einer relevanten Quelle innerhalb des Innovationsprozesses (Phase 3), um die Lösungssuche beziehungsweise Bestimmung der Handlungsfähigkeit (Phase 4) fundiert vornehmen zu können.

Durch die Anlage des Auswertungskonzeptes auf differenziertere Auswertung der Vernehmlassungsdaten als dies von Teilen der Verwaltung und einzelnen Politikern gewünscht wird (eine summarische Aufbereitung der Daten hätte wahrscheinlich ihren Ansprüchen besser entsprochen), entsteht ein Problem bezüglich adäquatem Umgang mit der Datenbasis in der Interpretations- und Gewichtungsphase. Die Differenziertheit der Datendarstellung birgt die Gefahr in sich, dass bei der Interpretation intransparente Vereinfachungen gemacht werden, die den Anspruch von Partizipation und Konsensbildung ungenügend berücksichtigen. Darauf wird am Schluss (C. Auswertungsergebnisse und Reaktionen) zurückzukommen sein.

Das Vorgehen der Auswertung und das Erstellen der Datendeskription wird nachfolgend als Exkurs etwas ausführlicher beschrieben. Dies scheint uns deshalb lohnenswert, da insbesondere für die Datenerhebung und -aufbereitung aufgrund des Umfangs und der Komplexität des Datenmaterials nur geringfügig auf Vorerfahrungen anderer (kantonaler) Institutionen zurückgegriffen werden konnte[9]. Das Auswertungsteam wurde dabei vor erhebliche Probleme gestellt, deren Bewältigung ebenfalls als Innovationsprozess beschrieben werden kann. Der Adressatenkreis beschränkt sich dabei auf spezifische Fachleute dieser Thematik.

B. Auswertung der Vernehmlassung: Datenerhebung und -aufbereitung

Die Darstellung der Auswertung anhand des Innovationsprozesses gliedert sich wie folgt:

Phase 1: Adressatenkreis: Der Vorsteher des Erziehungsdepartements berief eine vierköpfige Kommission bestehend aus je einem Parlamentsmitglied der vier Regierungsratsparteien für die Begleitung der Auswertungsarbeit ein. So ergänzt sich der Adressatenkreis folgendermassen: Begleitkommission, Stab des Erziehungsdepartements und Auswertungsteam. Es musste eine Beziehung der Akzeptanz für eine ausführliche Auswertung geschaffen werden, die dem engagierten Diskurs der Vernehmlasser gerecht werden konnte.
Phase 2: Diagnose des Problems: Welches Datenmaterial soll berücksichtigt werden? Welchen Ansprüchen muss die Auswertung genügen?
Phase 3: Aneignung relevanter Quellen: Auswertungsmethoden aus der Literatur und Erfahrungen anderer Institutionen.
Phase 4: Erarbeitung eines Auswertungskonzeptes für die Aufbereitung der Rohdaten (Stellungnahmen) inklusive Testphasen.
Phase 5: Gewinnung von Anerkennung für Auswertungskonzept beim Departementsstab und der Begleitkommission sowie im späteren Zeitpunkt bei den Vernehmlassern.
Phase 6: Darstellung der Problemlösung und Sicherung des Zugangs zu den gemachten Erfahrungen für analoge Aufgaben.

Unsere Funktion als Innovatoren bezog sich in dieser Phase auf die Komponente Lösungsgeber.

– Planen der Auswertung

Das Konzept der Vernehmlassungsauswertung musste so angelegt werden, dass die übersichtliche Aufbereitung aller zu erwartenden Vernehmlassungsstellungnahmen innerhalb der im Projektplan vorgesehenen Zeit (3 Monate) geleistet werden konnte. Die erste Phase des Planungsstadiums war geprägt durch Literaturstudium zur qualitativen Sozialforschung (Datenaufbereitungsmethoden) und Abklärungen in anderen Institutionen (Erziehungsdepartement Zürich, Luzern, Uni Bern, Bundeskanzlei: NFP 27, Informatikabteilung Kt. Aargau, u.a.). Daraus folgte der Entschluss, die Auswertung der Vernehmlassung mittels eines Grobeinschätzungsverfahrens der Vernehmlassungstexte und der Methode der qualitativ strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 19932; Flick et al. 1991; Laatz 1993) durchzuführen. Dies erlaubte uns, in Verbindung qualitativer und quantitativer Elemente die Auswertung vorzunehmen, d.h. Argumentkategorien durch Strukturierung und Selektion aus den Vernehmlassungstexten zu ziehen und anschliessend festzustellen, wie häufig und von wem diese Argumente in den verschiedenen Vernehmlassungstexten angeführt wurden.

Die Vernehmlasser hatten die Möglichkeit, zu den sieben Leitfragen des Erziehungsdepartements, dem Leitbild allgemein, einzelnen Kapiteln und Thesen sowie zu ca. 25 Sachthemen des Leitbildes Stellung zu nehmen. Durch diese starke Differenzierung und geringe Vorstrukturierung der Vernehmlassung erhöhte sich die Komplexität der Auswertung enorm, so dass eigentlich von ca. 40 mehr oder minder eigenständigen Teilvernehmlassungen ausgegangen werden musste.

Der Zeitbedarf für die Auswertung wurde für die Erstellung der Arbeitsinstrumente, die Datenaufbereitung und die Erstellung von Überblickstabellen mit ca. 1400 Arbeitsstunden veranschlagt. Die Arbeit hatte zur Auflage, innert drei Monaten abgeschlossen zu sein. Daraus folgte, dass zusätzliche Mitarbeiter für die Datenaufbereitung beigezogen werden mussten.

– Instrumente erstellen

Die erste Phase der Auswertung bestand in der Analyse von 60 aus allen Klassen (Lehrkräfte, Gemeinden, Schulpflegen, Eltern, andere und Private) der freien Vernehmlassung ausgewählten Stellungnahmen. Das Ziel dieses Arbeitsschrittes war, die häufigsten Argumentkategorien zu den einzelnen Teilfragen zu bilden, welche für die nachfolgende Auswertung der weiteren Stellungnahmen als Hilfe zur Subsumtion benutzt werden konnten. Diese inhaltsanalytische Arbeit gliederte sich erstens in die Zuordnung der verschiedenen Inhalte der Vernehmlassungstexte auf die Titel des Leitbildes und die sieben speziellen Fragen des Erziehungsdepartements. Daran schloss die Feinanalyse der Textinhalte bezogen auf die Strukturierung des Auswertungsrasters in Ja-weil-, Ja-aber-, Nein-weil-Argumente, Konsequenzen, Strategien, etc. sowie die Bildung der Argumentkategorien an. Natürlich konnte dadurch nur ein Teil der Argumentkategorien gebildet werden, doch Ergänzungen waren immer möglich.

Aufgrund des sehr umfangreichen und komplexen Datenmaterials war die üblicherweise zur Vernehmlassungsauswertung verwendete «Scherenschnitt»-Methode ungeeignet. Durch computerunterstützte Auswertung sollte es möglich werden, die Daten übersichtlich aufzubereiten und anschliessend flexibel zu handhaben. Gemäss unseren Abklärungen existieren zum Zwecke der Auswertung von nicht vorstrukturierten (Vernehmlassungs)-Texten in dieser Art nur wenig geeignete Computerprogramme, so dass wir in Zusammenarbeit mit einem Spezialisten eine Datenbank auf der Basis Access für unsere Zwecke erstellten. Dabei bereitete insbesondere das Faktum, dass ca. 40 Teilvernehmlassungen technisch gesehen nebeneinander und doch integriert gestaltet werden mussten, diverse Probleme. Insgesamt war die computerunterstützte Auswertungsarbeit eine Erleichterung in der Bewältigung der Datenmenge. Doch die Pionierarbeit in diesem Bereich beinhaltete zahlreiche Problemstellungen (z.B. Kapazitätsgrenzen der verwendeten Datenbank), die bei der trotzdem empfehlenswerten Weiterverwendung dieses Ansatzes genügend beachtet werden müssten.

– Entscheid durch Projektleitung

Die umfangreichen Vorarbeiten und Testphasen ermöglichten uns, die Projektleitung vom Auswertungskonzept zu überzeugen, so dass die eigentliche Auswertungsarbeit begonnen werden konnte. Dabei wurde an die Auswertung (auf Initiative der Auswerter) der Anspruch erhoben, dass alle offiziellen Vernehmlasser einzeln in der Vernehmlassungsdarstellung identifizierbar sein sollen, d.h. dass ihre jeweiligen Argumentationen anhand der

betreffenden Kategorien sowie der zusätzlichen Bemerkungen nachvollzogen werden können. Die freien Vernehmlasser dagegen müssen ihre Argumentationen innerhalb der aggregierten Klassen Lehrkräfte, Gemeinden, Schulpflegen, Eltern, andere und Private finden können. Zudem soll zu jeder Argumentkategorie die Häufigkeit ihrer Nennung getrennt nach offiziellen und freien Vernehmlassern bestimmt werden. Dass diese Anforderungen schwierig im herkömmlichen «Scherenschnitt» einzulösen sind und die Verwendung einer Datenbank hier enorme Vorteile bringt, mag einleuchten.

– Auswertung / Datenaufbereitung

Die inhaltsanalytische Aufbereitung der Vernehmlassungsstellungnahmen in der Datenbank wurde von einem Auswertungsteam bestehend aus sieben Studenten und dem Projektbeauftragten geleistet. Die Stellungnahmen wurden zu jeder einzelnen Teilfrage bezüglich Zustimmung oder Ablehnung zu den Leitbildausführungen grob eingeschätzt. Die Argumente zu den verschiedenen Themen wurden soweit möglich unter die bestehenden Kategorien subsumiert oder als neue Kategorien erfasst. Zusätzlich wurden weiterführende oder präzisierende Bemerkungen der Vernehmlasser, die über den Leitbildtext hinausgingen, in eine Rubrik «Bemerkungen» aufgenommen.

Die redliche Anwendung der Arbeitsmethode durch das Auswertungsteam wurde durch die Einhaltung der wissenschaftlichen Vorgaben angestrebt und durch die bereits erwähnte parlamentarische Begleitkommission überprüft.

– Erstellen der Tabellen / Bemerkungen

Nach Abschluss der Datenerhebungen wurden die Rohdaten zu jedem einzelnen Leitbildtitel und zu den speziellen Fragen des Erziehungsdepartements in 31 A3-Übersichtstabellen dargestellt. Die Tabellen beinhalten die Grobeinschätzungen und die Argumentkategorien sowie die Häufigkeit derer Nennung. Dabei wurden die freien Vernehmlasser in den oben aufgezählten Klassen aufgeführt, die offiziellen dagegen einzeln identifizierbar. Durch zahlreiche Prozentberechnungen und Häufigkeitsauszählungen der Nennungen zu jeder Argumentkategorie sind u.a. Aussagen möglich zu:

- Partizipation zum jeweiligen Thema im Vergleich zur Gesamtpartizipation – Bedeutung des Themas im Diskurs,
- eingeschätzte Zustimmung und Ablehnung zu den Leitbildausführungen,
- Verteilung der Argumente im zustimmenden, ablehnenden Bereich,
- Vergleiche zwischen offiziellen und freien Vernehmlassern (oder einzelner Klassen),
- die Differenziertheit der Argumentationen (Argumentationsbreite),
- Schwerpunkte der Diskussion,
- Position einzelner Gruppen (z.B. Parteien, Lehrkräfte) gegenüber der Gesamttendenz der Aussagen.

Die als Fliesstext erfassten Bemerkungen ergänzen die Tabellen. Sie nehmen teilweise auf die analysierten Argumente bezug oder sind als «besonders

wichtige Beiträge», «Ergänzungen zum Leitbildtext», «offene Fragen» oder «Diverses» erfasst worden. Dieses Material ist für Adressaten gedacht, die zu einzelnen Sachbereichen eine Feinanalyse der Vernehmlassungsergebnisse vornehmen wollen.

– *Datendeskription*

Die Deskription der Tabellen war ein eigenständiges Anschlussprojekt und beanspruchte zusätzlich 400 Arbeitsstunden. An dieser Arbeit waren vier Personen (die Autoren dieses Berichts, ein Pädagogikstudent und ein Journalist) beteiligt. Ziel dieser Deskription war, das Lesen der Tabellen zu erleichtern und in deren Interpretation einzuführen. Eine politische Gewichtung der Daten sollte dadurch jedoch nicht vorgenommen werden.

In den Deskriptionen wird auf Besonderheiten in den Auswertungstabellen hingewiesen. Berücksichtigt werden die Partizipation und die Verteilung der Grobeinschätzungen sowie jene der Argumentationen. Es werden die Argumentationsbreite und besondere Ausprägungen der Häufigkeit einzelner Argumentkategorien beschrieben. Diese werden ausserdem qualitativ vor dem Raster, ob sie sich vorwiegend auf die Zielebene (Inhalte), auf Rahmenbedingungen (Kosten, Klassengrössen, etc.) auf das Kind oder das personelle Umfeld (Eltern, Lehrkräfte) beziehen, untersucht und beschrieben.

Anfangs Februar 95 wurde das umfangreiche Auswertungsmaterial den Projektverantwortlichen zur weiteren Bearbeitung übergeben.

C. Auswertungsergebnisse und Reaktionen

Im April 95 wurde die Öffentlichkeit über die Auswertungsergebnisse der Vernehmlassungstexte mittels Pressekonferenz und eines kurzen Verwaltungsberichts des Erziehungsdepartements: «Leitbild 'Schule Aargau' / Bericht über die Auswertung» (1995) orientiert. An der Pressekonferenz führte der Vorsteher des Erziehungsdepartements aus, er selbst wolle eine Gewichtung der Daten vornehmen, und so zu Prioritäten und Handlungsfähigkeit finden. Der Veröffentlichung der Vernehmlassungsergebnisse ging departementsintern eine Diskussion voraus, die in Frage stellte, ob die Auswertungsdaten überhaupt als relevant seien (im Sinne der Innovationsphase 3) und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen. Dieser Diskussion liegt eine geringe Gewichtung der Phase 3 (Aufarbeiten der relevanten Daten) zu Grunde. Die Kontroverse führte zur Verfassung eines gemessen an anderen Auswertungberichten eher kurz ausfallenden Verwaltungstextes, der sich als eine stark vereinfachende Interpretation lesen liess. Dies führte in der Öffentlichkeit zu Querelen über die Fragen, ob die Vernehmlassung rechtens ausgewertet worden sei und weshalb nur eingeschränkt Zugang zu den Daten gewährt werde. Die Auseinandersetzung wurde durch Artikel und Leserbriefe in der Presse und parlamentarische Vorstösse begleitet.

Mit all diesen Vorkommnissen ist in der Phase 3 des Innovationsprozesses eine hohe Konflikthaftigkeit aufgekommen, die darin beruht, dass von ver-

schiedenen Beteiligten der Anspruch erhoben wird, die relevanten Daten autoritär bestimmen zu können. Damit wird der öffentliche Diskurs und die Partizipation, die durch die Vernehmlassung eingeleitet wurde, relativiert. Der Konflikt beruht darin, dass die entstandene Datenmenge (Vernehmlassungsergebnis) für das Finden neuer Wege in der Bildungspolitik durch die von der Verwaltungsmacht oder parteilpolitische Einflüsse gesetzte Interpretation untergewichtet werden kann. Ein Lösungsansatz bestünde darin, auseinanderzuhalten, welche Aufgaben die Öffentlichkeit, die Verwaltung und die Politik für die Lösungssuche (Phase 4) zu leisten haben. Dies bedeutet einerseits, die Frage zu klären, von wem die Daten der Vernehmlassung wie fruchtbar genutzt werden können, und anderseits, über das Verfahren zu verhandeln, wie Phasen 4, 5 und 6 (Lösungssuche, Gewinnung von Anerkennung sowie Stabilisierung der Innovation und Bewirkung von Selbsterneuerung) des Innovationsprozesses anzugehen wären.

Bei der Frage des Interpretationsvorgehens wurde der Wahrnehmung der Sachbearbeiter weniger Bedeutung zugemessen. Dies drückte sich in einer Verringerung des Einbezugs in den Informationsfluss des Projektes aus. Um Klärung der Situation herbeizuführen, stellte der Projektbeauftragte Antrag auf Entlassung aus der Projektleitung.

V. Abschliessende Bemerkung

Inzwischen ist eine überarbeitete Fassung des Leitbildes «Schule Aargau» erstellt und dem Parlament zur Beratung zugestellt worden. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Vernehmlassungsauswertung lassen sich bereits Innovationsergebnisse beschreiben. Aufgrund des Leitbilddokuments führte die Öffentlichkeit im Aargau eine hochstehende bildungspolitische Diskussion. Dieses Urteil dürfen wir uns als Bearbeiter der Stellungnahmen zumuten und wir dürfen annehmen, dass diese Qualität in die Zukunft ausstrahlt. Daneben sind wir auch der Überzeugung, dass den Beteiligten mit den Erhebungsdaten ein Instrumentarium zur Verfügung stünde, das die Weiterentwicklung der Bildungspolitik im Aargau befruchten könnte. Inwiefern die Diskussion als Diskurschance mit der Öffentlichkeit genutzt wird, bestimmt letztlich das Parlament als Auftraggeber.

Die Beschreibung von Innovationsprozessen und Konflikten in der Leitbildentwicklung will einige Chancen und Gefahren im Leitbildprojekt aufzeigen. Die Konflikte dürften – auch gestützt auf Erfahrungen bezüglich der Umsetzung der Leitideen in der Innerschweiz – symptomatisch für solche Entwicklungsprozesse sein. Trotz den beschriebenen Schwierigkeiten sind wir der Meinung, dass es sich hier um lohnende Prozesse handelt. Ihre Wirkung wäre in einer umfassenden Studie nachzuweisen, wie dies Bähr (Wie wirkt das neue Leitbild. 1992) vorschlägt.

Anmerkungen

[1] A. Abächerli konnte als Praktikant an den Sitzungen der Projektleitung teilnehmen.

[2] Entwicklung der Inhalte und Lernziele (4.1), der Schulkultur (4.2), der Schulstrukturen (4.3), der Schulorganisation (4.4).

[3] Lehrpläne (Lehrplansituation; Interkulturelle Erziehung; Primarschulfranzösisch; Hauswirtschaft, Werken und Textiles Werken) / Abstimmung der Ausbildungsinhalte auf der Sekundarstufe II.

[4] Schulkultur / Inhalte / Gefässe zur Pflege der Schulkultur.

[5] Struktur der Ausbildung (Dauer der Ausbildung bis zum Abschluss der Berufslehre und bis zur Maturität; Kindergarten und Einschulung; flexible Jahrgangsklassen) / Förderung bei besonderen Begabungen und bei Schulschwierigkeiten / Schülerinnen- und Schülerbeurteilung und Promotion / Übertritte Stufe Sek I und Sek II / Besondere Schulformen im 9.–11. Schuljahr / Entwicklung der Sek II, Mittelschule und Berufsbildung (Mittelschule; Berufsschule/Berufsmittelschule / Koordination Mittelschulen und Berufsmittelschulen) / Fachhochschulen / Erwachsenenbildung.

[6] Schülerzahlen und Schulraum / Schulentwicklung und Schulversuche / Neue Aufgabenteilung Kanton – Gemeinden / Qualitätssicherung, Elternmitwirkung und Aufsicht / Kreisschulen für die Oberstufe.

[7] Dabei geht Bähr davon aus, dass ein Leitbild in einer Kleingruppe erarbeitet werden kann, welche die Vision, die Unternehmensphilosophie bzw. die Unternehmenspolitik in die handlungsleitende Konkretion des Leitbildes aufnimmt. Doch anschliessend soll dieses mit möglichst breiter Abstützung entworfen werden. Nach Bähr (1992) wird diese partizipative Erarbeitung mit einer Vernehmlassung eher symbolisch angedeutet.

[8] Eine interessante Frage wäre, inwiefern Pressestimmen mit dem Ergebnis der Vernehmlassung deckungsgleich sind, zumal die Presserezeption – die eher kritisch ausfiel – die öffentliche Problemwahrnehmung stark mitbestimmt. Solche Untersuchungen konnten aber nicht angegangen werden.

[9] Dies darf aufgrund von Recherchen in anderen kantonalen Institutionen und bei der Bundeskanzlei (NFP 27) gesagt werden.

Literatur

Appenzell A. Rh. ‹Kanton› (1993). Leitbild der Volksschule.

Arbeitsgruppe Leitbid für das aargauische Schulwesen (1974). Bericht an den Regierungsrat des Kantons Aargau zur Reform der Volksschuloberstufe. Aarau.

Aregger, K. (1976). Innovation in sozialen Systemen I u. II. Bern: Haupt.

Aregger, K. (1991). Ganzheitliche Förderung in Erziehung und Unterricht. Eine kritisch-konstruktiv-innovative Didaktik. Aarau: Sauerländer.

Bähr, K. (1992). Wie wirkt das neue Leitbild? Einführung und Überprüfung des Leitbilds der Zürcher Volksschule. Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich.

Benner, D. (1978[2]). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München.

Bernet, Hugo (1989). Mit Leitbild und Konzept in die 90er Jahre. Luzern.

Bleicher, K. (1992). Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Management-Philosophie. Entwicklungstendenzen im Management Band 1. Stuttgart.

Brauchlin, E. (1984). Schaffen auch Sie ein Unternehmungsleitbild. Management Zeitschrift 53, 313–316.

Bruppacher, M. (1991). Schlussbericht zum Aargauer Schulgespräch am 16. Mai 1991 in Zofingen. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.
Bruppacher, M. (1993). Tagungsbericht zum Aargauer Schulgespräch vom 21. September 1992 in Aarau. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.
Bundesamt für Konjunkturfragen (1991). Schweiz morgen. Vier Szenarien zur schweizerischen Zukunft. Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission an den Bundesrat. Bern: EDMZ.
Bundesamt für Statistik (1993). Bildungsindikatoren Schweiz. Bern.
Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1992). Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zum Berufsleitbild. Diskussionvorlage für den LCH-Kongress. Zürich.
Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1993). Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. Zürich.
Dalin, P. (1982). Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Paderborn: Schöningh.
Dalin, P./Rolff, H.-G. (1990). Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest.
Erziehungsdepartement des Kantons Aargau (1993). Schule für Gestaltung Aargau. Projekt für eine Ausbildungsstätte für gestalterische Berufe. Aarau.
Erziehungsdepartement Obwalden (1993). Regierungsprogramm 1994 bis 1998. Rahmenbedingungen, Entwicklungen, Tendenzen. Sarnen.
Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1990). Leitbild der Erziehungsdirektion. Bern.
Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1991). Leitbild 2000. Bern.
Fatzer, G./Eck, Claus D. (1990). Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln.
Flick, U./Kardorff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel L.v./Wolff, S. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München.
Gächter, A./Gächter O. (1994). Projektmanagement. Aarau: Pädagogische Arbeitsstelle, Erziehungsdepartement Kanton Aargau.
Glasl, F. (1990[2]). Konfliktmanagement. Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater. Bern: Haupt.
Graf-Zumsteg, Christian (1991). Raumschiff Erde – Insel Schweiz. Eine Untersuchung über globale Zusammenhänge in den Leitideen der Volksschulpläne der Schweiz. Extraits et résumé en français. Jona: Forum «Schule für eine Welt».
Gudjons, H. (1993). Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Häfelin, U./Haller, W. (1984). Schweizerisches Bundesstaatsrecht. Zürich 19933.
Häfelin, U./Müller, G. (1990). Grundriss des Allgemeinen Verwaltungsrechts. Zürich 19933.
Hangartner, Y. (1990). Grundzüge des schweizerischen Staatsrechts. Bd. I: Organisation. Zürich.
Havelock, R.G. (1976). Schulinnovation – ein Leitfaden. Bern: Haupt.
Hilb, M. (1986). Die dreidimensionale Unternehmungs-Mission. Management Forum, 6, 133–147.
IEDK (1984). Leitideen für die Volksschulen. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
Interessengemeinschaft der Erwachsenenbildungs-Organisationen im Aargau (1993). Leitideen zur Förderung der Erwachsenenbildung im Kanton Aargau. Lenzburg.
Jenny, W. (1993). Mit «Sinngebung» erfolgreich sein. Der Organisator 3, 38-40.
Kanton Aargau (1981). Schulgesetz. Vom 17. März 1981. Stand 1. April 1993. Aarau: Staatskanzlei.
Kippes, S. (1992). Leitbilder – Funktion und Bedeutung am Beispiel internationaler Verkehrsflughäfen. Management Zeitschrift 61, 74–77.

Künzli, R. (1983). Leitideen im Vergleich. Eine Gegenüberstellung von Leitideen für die Volksschule in vierzehn Kantonen der Schweiz. SIPRI Werkstattbericht 4 «Lernziele der Primarschule – Anspruch und Wirklichkeit». Genf: SIPRI.
Laatz, W. (1993). Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun; Frankfurt am Main.
Mayring, Ph. (1993[2]). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
Müller, J.P. (1993). Demokratische Gerechtigkeit. Eine Studie zur Legitimität rechtlicher und politischer Ordnung. München.
Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel.
Oggenfuss, A./Rageth, E./Strittmatter, A.. Schulleitbilder. Handbuch zur Entwicklung und Verbreitung schulischer Leitideen. Ergebnis- und Erfahrungsbericht eines SIPRI-Workshops.
Prod'hom, J./Meylan, J.-P. (1993). Die Maturitätsschulen. Situation und Dauer. Eine Erhebung bei 16 Maturitätsschulen. Genf: Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen.
Reble, A. (1971). Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett.
Regierungsrat des Kantons Aargau (1992). Leitbild für die aargauische Landwirtschaft 1992. Aarau.
Regierungsrat des Kantons Aargau (1993). Regierungsprogramm und Finanzplan 1993–1997. Aarau.
Regierungsrat Solothurn (1993). Überprüfung des Aufbaus der Schulen im Kanton Solothurn. Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Solothurn. Solothurn.
Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
Rummler, G.A./Brache, A.P. (1990). Improving Performance. How to Manage the White Space on the Organization Chart. San Francisco.
Savage, Ch.M. (1990). Fifth Generation Management. Integrating Enterprises through Human Networking. Bedford.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1985). Wozu Leitideen? Ergebnisbericht aus dem SIPRI-Workshop «Leitideen» Emmetten, 13.–17. Februar 1984. Eine SIPRI-Publikation.
Schweizerische PTT-Betriebe (1982). Kommunikationsleitbild.
Schweizerische Volksbank (1991). Die Schweiz: gestern - heute - morgen. Die Orientierung 99. Bern: Schweizerische Volksbank.
Statistisches Amt Aargau (1993). Schulstatistik 1991. Heft 103. Aarau.
Strauss, A.L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
Türk, K. (1976). Grundlagen einer Pathologie der Organisation. 60 Übersichten. Stuttgart.
Ulrich, H./Probst, G.J.B. (19902). Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern: Haupt.
Ulrich, P./Fluri, E. (19926). Management. Eine konzentrierte Einführung. Bern: Haupt.
Wyrsch, A. (1989). Diplomarbeit Teil II. Überlegungen zur Beratung in den Schulen. Ausbildung Supervision IAP. Luzern.
Wyrsch, A. (1993). Aargau: Projektkurs am Didaktikum. Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung 3, 258-266.
Zijl, N.v./Lang, R./Burger, R./Sutter, H./Banthien, Ch. (1988). Projektmanagement. Die Orientierung 92. Bern: Schweizerische Volksbank.
Zoebeli, P./Eberhard, P./Schönmann, E. (1993). Das eigene Image selbst bestimmen. Der Organisator 10, 22-24.

Des procès d'innovation dans l'évolution de l'idée dirigeante pour «l'école de l'Argovie»

Résumé:

Dans le canton d'Argovie on a développé une idée dirigeante politique et constitutionelle de „l'école d'Argovie». Son objectif est d'améliorer la capacité d'action concernant l'enseignement. Le développement inclut des procès d'innovation divers. Cet article illustre le développement de l'idée dirigeante vue par la perspective des innovateurs et elle décrit trois procès d'innovation particuliers: (i) la création d'une vue générale et des buts finals pours l'idée dirigeante comme base pour une discussion publique; (ii) des rapports entre participation et consentement qui incluent le public; (iii) et comme problème détaillé l'analise de 375 prises de position. L'initiation du discours concernant i'idée dirigeante et les y inclus encouragements et l'imitations ont un effet très déterminants sur les procès d'innovation du projet sur l'idée dirigeante. La réalisation d'une capacité d'action améliorée pourrait être en fort relation avec l'acceptation de ce discours.

Processi d'innovazione nelle sviluppo dell'idea dirigente per «la scuola nell'Argovia»

Riassunto:

Nel canton Argovia è stata sviluppata un'idea dirigente politica – educativa per „la scuola nell'Argovia». Il suo obiettivo è d'ammigliorare la capacità d'azione nella pubblica istruzione. Lo sviluppo include dei processi d'innovazione diversi. Questo articolo illustra lo sviluppo dell'idea dirigente vista dalla prospettiva degli innovatori e descrive tre processi i'innovazione particolari: (i) la creazione di una vista generale e di prospettive finali nella pubblica istruzione come base per una discussione pubblica; (ii) rapporto tra participazione e consenso che include il pubblico; (iii) e come problema detagliato l'analisi di 375 prese di posizione. L' iniziazione del discorso sull'idea dirigente e li inclusi incoraggiamenti e limitazioni hanno un effetto determinante sui processi d'innovazione e sul progetto riguardante l'idea dirigente. La realizzazione di una capacità d'azione migliore potrebbe stare in forte relazione con l'accettazione di questo discorso.

Processes of innovation in the developement of an educational charter «Schools in Aargau»

Summary

In the Swiss canton of aargau, an educational charter, titled „Schools of Aargau» has been published recently. Its aim is to improve the effectiveness of schooling within the cantonal education system. Various innovative processes have been involved in its formulation. This paper traces the developement of the charter from the perspective of the innovator, and describes three specific processes of innovation: (i) the establishement of an orienting framework and broad goals for the cantonal education system to serve as a basis for public debate; (ii) methods of ensuring community participation and achieving stakeholder consensus; and (iii) the evaluation of 375 written responses to a draft version of the charter. The way in which public discourse about the charter was conducted, as well as the context in which this occurred, had a pronounced impact on the processes of innovation in the charter project. The attainement of improved school effectiveness will most likely be signifcantly related to the acceptance of this form of discourse.