Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 80 (1993)
Heft: 4: Schulentwicklung ; Lernprobleme Erwachsener

Artikel: Schulentwicklung : was ist das?
Autor: Landwehr, Norbert
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528231

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: 09.12.2025

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

Norbert Landwehr

Schulentwicklung: Was ist das?

«Schulentwicklung» – ein Wort, das die Runde macht. Norbert Landwehr zeigt auf, wie ein Modell der Organisationsentwicklung auf die Schule übertragen werden kann, die immer noch unzeitgemäss bürokratisch, hierrchischund zentralistisch organisiert ist nach einem Muster, das in andern gesellschaflichen Bereichen längst auf dem Rückzug ist.

Einleitung

In den letzten Jahren hat sich in der schulpädagogischen Diskussion ein neues Wort etabliert: Es heisst «Schulentwicklung». Dort, wo früher von Schulversuchen, Schulreformen und Schulinnovationen die Rede war, wird heute von «Schulentwicklung» gesprochen. Was hat es mit diesem neuen Wort auf sich? Handelt es sich um ein Modewort, das neue Aufmerksamkeit auf ein ausgereiztes Thema lenken will, oder handelt es sich um einen Begriff, der tatsächlich etwas substantiell Neues beinhaltet? Dieser Frage will ich im folgenden nachgehen. Ich möchte versuchen, den Begriff «Schulentwicklung» und das dahinterstehende Denk- und Handlungsmodell auszuleuchten und seine Bedeutung für die praktische Arbeit aufzuzeigen.

«Schulentwicklung» ist eigentlich eine verkürzte Bezeichnung für «Schul-Organisations-Entwicklung».

Zunächst eine Präzisierung. Das Wort «Schulentwicklung» ist eigentlich eine verkürzte Bezeichnung für den Begriff *«Schul-Organisations-Entwicklung»*. Es knüpft an das Konzept der Organisationsentwicklung an (oft mit der Abkürzung «OE» bezeichnet), das seit rund 20 Jahren als praxisorientiertes Prozess-Modell für die Restrukturierung von Institutionen und Unternehmen verwendet wird. In den letzten Jahren sind – im Deutschen Sprachraum nicht zuletzt angeregt durch das 1986 erschienene Buch von Per Dalin mit dem Titel «Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung» – immer häufiger Versuche unternommen worden, dieses erfolgreich erprobte Innovationskonzept auch auf den schulischen Bereich zu übertragen. Bei dieser Übertragung ist allerdings oft zuwenig berücksichtigt worden, dass dieses Konzept in dreifacher Hinsicht eine Veränderung von gängigen Auffassungen (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskonzepten) impliziert:

- Das Konzept der *Schul*-Organisations-Entwicklung basiert auf einem *neuen Schul-Verständnis* mit der Zielvorstellung: Weg vom «Einzelkämpfer-Modell», hin zum Modell der «kooperativen Schule».
- Das Konzept der Schul-*Organisations*-Entwicklung basiert auf einem *neuen Organisationsverständnis* mit der Zielvorstellung: Weg vom Modell der Verwaltungsbürokratie, hin zum Modell der professionellen Organisation.
- Das Konzept der Schul-Organisations-*Entwicklung* basiert auf einem *neuen Verständnis von schulischen Innovationsprozessen* mit der Zielvorstellung: Weg vom Modell der «verordneten Reformen», hin zum Modell der permanenten Selbsterneuerung.

Die hier genannten drei Dimensionen, die im Begriff «Schulentwicklung» zusammenfliessen, möchte ich ins Zentrum der folgenden Ausführungen rücken, um dann – aufbauend auf diesen drei Wurzeln der Schul-Organisations-Entwicklung – ein paar praxisorientierte Hinweise zur Konzipierung von künftigen Schulentwicklungsprojekten (im Sinne des Organisations-Entwicklung-Verständnisses) zu geben.

Das neue Schulverständnis:
Vom Einzelkämpfer-Modell zum Modell der kooperativen Schule

Die Forschungsarbeiten von Rutter u.a. (1980 auf deutsch übersetzt: «Schulen und ihre Wirkung auf Kinder») und ähnliche Arbeiten der sog. *«Schulwirkungsforschung»* brachten im Verlaufe der letzten Jahre eine neue Perspektive ins schultheoretische Denken: Untersucht wird hier nicht mehr wie früher der Unterricht einzelner Lehrer und Lehrerinnen in einzelnen Klassen, sondern die Qualität ganzer Schulen. Die Frage «Was ist eine gute Schule» wird damit *über* die bis anhin dominierende didaktische Frage nach der Qualität einzelner Unterrichtsveranstaltungen gestellt.

Das zentrale Ergebnis der Rutter-Studie lässt sich wie folgt zusammenfassen:
Es ist nicht nur die Lehrperson in ihrem Unterricht bzw. in ihrem Fach, welche die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen beeinflusst, sondern es sind zu einem wesentlichen Teil die Leitlinien und die gemeinsamen Aktivitäten auf der Ebene der Schule.

Zwei wichtige Teilergebnisse der Rutter-Studie und der nachfolgenden Forschungsarbeiten zur Qualität der Schule sind in unserem Zusammenhang besonders erwähnenswert:

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist für die Qualität einer Schule entscheidend.

1. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist für die Qualität einer Schule entscheidend.
Rutter und seine Mitarbeiter konnten plausibel belegen, dass die Wirksamkeit einer Schule günstiger ist,
- wenn sich die Schule nicht einfach aus einer Vielzahl von «Einzelkämpfern» zusammensetzt, sondern eine systematische Zusammenarbeit zu verzeichnen ist;
- wenn im Hinblick auf bestimmte Ziele und Methoden ein Konsens besteht, der vom Lehrerkollegium getragen wird;
- wenn in Fragen des Lehrplanes und der Disziplin nach einem vom Kollegium gemeinsam erarbeiteten und befürworteten Konzept verfahren wird.

2. Das allgemeine «Klima», das an einer Schule vorherrscht, ist eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit einer Schule.
Die Ergebnisse der Rutter-Studie und der verschiedenen nachfolgenden Untersuchungen zeigten auf:
- dass in guten Schulen eine «positive Erwartungshaltung» gegenüber den Schülerinnen und Schülern besteht und dass bei schlechten Schullei-

stungen die Ursachenerklärungen nicht nur auf der Schülerseite gesucht werden, sondern dass die Lehrpersonen auch die eigene Arbeit kritisch hinterfragen;

■ dass in guten Schulen besser auf die persönlichen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eingegangen wurde und dass bei den Lehrpersonen eine grössere Bereitschaft zu verzeichnen war, jederzeit zu persönlichen Gesprächen für die Schüler zur Verfügung zu stehen;

■ dass in guten Schulen ein deutlich akzentuierter, von allen anerkannten Leistungsanspruch bestand. Dieser Leistungsanspruch ist nicht rigide oder druckorientiert, sondern vollzieht sich in dem bereits erwähnten Klima der positiven Erwartungshaltung.

In guten Schulen besteht ein deutlich akzentuierter, von allen anerkannter Leistungsanspruch.

Wichtig ist nun, dass die hier aufgeführten Variablen nicht einfach als individuelle Lehrergemeinschaften betrachtet werden, sondern als *gesamtschulische «Klimaqualität»*. Es handelt sich dabei um Wertorientierungen. Einstellungen und Verhaltensmuster, die *für eine Schule insgesamt* charakteristisch sind und die *den «Geist einer Schule»* (das «Schulklima», das Schulethos» die «Schul-Kultur») ausmachen. Die «gute Schule» verfügt in diesem Sinne über einen festgeschriebenen pädagogischen «Werthorizont» und räumt den Wert- und Zieldiskussionen im Lehrerkollegium einen hohen Stellenwert ein. Die Bedeutung dieser gemeinsamen Wert- und Zielbasis liegt u.a. darin, dass sie es den einzelnen Mitgliedern einer Schule ermöglicht, sich mit ihrer Institution zu identifizieren.

Das neue Schulverständnis der Schulqualitäts-Studien

Sowohl die Rutter-Studie wie auch verschiedene andere Schulqualitätsuntersuchungen (Hänisch 1989, Steffens 1991, Fend 1987) führten zu folgender – bis anhin in der Didaktik weitgehend vernachlässigten – Erkenntnis:

Eine Schule ist nicht einfach eine – architektonisch und administrativ bedingte – Ansammlung einzelner Klassen, die möglichst reibungslos nebeneinander funktionieren sollen. Vielmehr bildet eine Schule ein Ganzes mit einem konkreten «Gestaltungsbedarf». Dieser Gestaltungsbedarf betrifft vor allem:

■ *die Kooperation unter den Lehrern und Lehrerinnen.* (Im herkömmlichen Schulverständnis ist die Kooperation unter den Lehrpersonen beinahe inexistent; vorgesehen sind einzig vereinzelte Konferenzen zur Regelung der administrativen Aufgaben sowie informelle Pausenkontakte.)

■ *das pädagogische Konzept einer Schule,* das die gemeinsame Basis bildet für die Arbeit in den einzelnen Klassen. (Im herkömmlichen Schulverständnis ist das pädagogische Konzept ausschliesslich Sache der einzelnen Lehrperson.)

■ *die «Schulkultur»,* d.h. die Normen und Wertvorstellungen, die an einer Schule gelebt werden und die das Verhalten der darin tätigen Personen steuern. (Im herkömmlichen Schulverständnis bleiben solche gesamtschulisch wirksamen Normen weitgehend unreflektiert).

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Durch die Art und Weise, wie diese drei Komponenten gestaltet sind, erhält jede Schule ihre charakteristische Prägung und ihre unverwechselbare Identität. Daraus ergibt sich u. a. die folgende wichtige Konsequenz für die Lehreraus- und -fortbildung:

Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, dass ihre Schule keine naturgegebene Selbstverständlichkeit ist.

Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, dass Schulen keine naturgegebenen Selbstverständlichkeiten sind, sondern dass sie «anders» sein können und – wie vielleicht der Blick auf eine Schule in der Nachbarschaft zeigt – sich faktisch bereits sehr stark voneinander unterschieden. Die Lehrpersonen dürfen die Schule nicht nur als vorgegebenen organisatorischen Rahmen sehen, sondern sie müssen den Gestaltungsbedarf ihrer Schule erkennen und auch das «Handwerk» der Organisationsgestaltung ausnützen.

Wie die Schulqualitätsstudien übereinstimmend zeigen, besitzt die *Schulleitung* bei der qualitativen Ausgestaltung einer Schule einen zentralen Stellenwert, und zwar im Sinne der folgenden Funktionen:

- Die Schulleitung wirkt als Impulsgeber für die gemeinsame pädagogische Orientierung des Lehrerteams.
- Die Schulleitung fördert die Kooperation unter den Lehrpersonen.
- Die Schulleitung regt an zu einer ständigen Reflexion und Verbesserung der pädagogischen Arbeit.
- Die Schulleitung öffnet die Schule nach aussen (Kontakt zu anderen Schulen; Wegbereiter für die Zusammenarbeit mit den Eltern).
- Die Schulleitung ermutigt und unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer bei der Bewältigung der alltäglichen Arbeit und der auftretenden Schwierigkeiten.

Das neue Organisationsverständnis: Vom bürokratischen Organisationsmodell der professionellen Organisation

Die Organisation Schule orientierte sich bis anhin primär am *Modell der Verwaltungsbürokratie.* Gemäss diesem Modell zeichnet sich eine effiziente Organisation durch die folgenden Merkmale aus:

■ Es gibt mehrere hierarchisch über- bzw. untergeordnete Instanzen mit jeweils fest umrissenen Befugnissen.

■ Die oberen Instanzen haben gegenüber den jeweils untergeordneten Instanzen Anordnungs- und Kontrollfunktion. Die Entscheidungsfunktionen konzentrieren sich auf die obersten Instanzen.

■ Die untersten Instanzen (die sog. «operative Basis» der Organisation) führen die Arbeiten aus. Selbständige Entscheidungen sind für diese Stufe nicht vorgesehen.

■ Die Arbeitsvorgänge orientieren sich an vorweg entworfenen Regeln und Verfahrensvorschriften. Veränderungen dieser Regeln und Verfahrensvorschriften können nicht von den Ausführenden selber vorgenommen werden, sondern müssen von den oberen Instanzen entschieden werden.

■ Für die Berufsausübung der operativen Basis sind keine professionellen Qualifikationen nötig: Es geht um die Ausführung von vorweg

geplanten und partialisierten Arbeiten, die in der Regel «angelernt» oder durch ein gezieltes Training vermittelt werden können. (Autonomes Denken und Handeln ist nicht erforderlich!)

■ Probleme, die an der Basis auftauchen, werden von den übergeordneten Instanzen zu lösen versucht, indem neue Vorschriften und Verfahrensregeln erarbeitet werden.

Weiterhin so: Probleme, die an der Basis auftauchen, werden «von oben» durch neue Vorschriften «gelöst» – ?

■ Die Arbeiten müssen permanent überwacht und kontrolliert werden. Die Arbeitskontrolle gehört zur Aufgabe des unmittelbaren Vorgesetzten. Sie ist relativ einfach möglich, indem die Arbeitsvollzüge auf die Einhaltung der vorgeschriebenen Regeln und Verfahrensvorschriften hin überprüft werden.

■ Die Kooperation der operativen Basis ist vorweg geregelt: Sie ergibt sich aus der Kombination der verschiedenen (vorweg definierten) Arbeitsvorgänge. Eine eigenverantwortlich-gestaltete und selbstinitiierte Kopperation ist nicht erforderlich.

■ Horizontale Beziehungen zwischen Arbeitskollegen der operativen Basis sind im Organisationsdiagramm nicht vorgesehen. Solche Beziehungen haben informellen Charakter und besitzen primär eine kompensierende Funktion. (Sie gehören in die Freizeit und dienen der Entlastung und dem Abbau von aufgestautem Ärger).

■ Jedes Organisationsmitglied hat feste Zuständigkeiten (Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse, Leistungspflichten). Diese sind nicht individuell (d.h. auf die persönlichen Eigenschaften einer konkreten Person hin) festgelegt, sondern personenunabhängig – ohne individuellen Zuschnitt – definiert. Es werden Personen gesucht, die für die vorweg definierten Zuständigkeiten bestmöglich geeignet sind.

Das Modell der Verwaltungsbürokratie, das ich hier in Anlehnung an Max Weber zusammenfassend skizziert habe, hat sich als effektive Organisationsform erwiesen, sofern die folgenden zwei Prämissen erfüllt sind:

1. Bei der Tätigkeit der operativen Basis muss es sich um uniforme, immer wiederkehrende Arbeitsverrichtungen handeln (Uniformitäts-Prämisse).

2. Die Arbeitsbedingungen müssen einigermassen konstant sein (Konstanz-Prämisse).

Das Modell der klassischen Bürokratie erweist sich demnach als problematisch, (a) wenn die Ausführung der Arbeiten eine dauernde Anpassung an neue (unvorhersehbare) Situationen erforderlich macht, (b) wenn die Arbeitsziele im kommunikativen Bereich liegen, so dass für die Berufsausbildung in erster Linie soziale Fähigkeiten erforderlich sind. (Eigentlich handelt es sich hier um einen Spezialfall von a!)

Eine Schule, die sich an der Verwaltungsbürokratie orientiert, vergewaltigt die Wirklichkeit

Bemerkenswert ist nun, dass sich die Schulorganisation bis heute weitgehend am Paradigma der klassischen Bürokratie orientiert hat, obwohl die Schule eine Organisation darstellt, in der die Arbeitsziele primär im kommunikativen Bereich liegen und nur in beschränktem Masse unifor-

me Arbeitsverrichtungen zulässt. Die Angemessenheit des klassischen Bürokratiemodells für die Schule war in diesem Sinne schon immer problematisch: Der Unterricht liess sich eigentlich noch nie perfekt verwalten und von oben steuern, da sich das Unterrichtsgeschehen angesichts der vielen unberechenbaren Situationen nur beschränkt «standardisieren» lässt und da die vorgenommenen Standardisierungsversuche (z. B. Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen) immer auch eine Vergewaltigung der Wirklichkeit implizieren. Dennoch lassen sich verschiedene Merkmale der Organisation Schule eindeutig dem bürokratischen Organisationsverständnis zuordnen. Zu erwähnen sind beispielsweise:

Unterricht liess sich noch nie «von oben» verwalten und perfekt steuern!

- fehlende Kooperation unter den Lehrpersonen;
- Reduktion der Arbeitskomplexität durch die Schaffung möglichst homogener Klassen;
- Normierung des Handelns durch Lehrpläne mit operationalisierten Lernzielvorgaben, durch Lehrmittel und Stundentafel;
- Inspektorat als kontrollierende Instanz;
- Einwegkommunikation von oben (Erziehungsdirektion) nach unten (Lehrerschaft);
- fehlende Verantwortung der Lehrerschaft für institutionelle Veränderungen.

Das Ungenügen des klassischen Bürokratiemodells

Die Tatsache, dass das Ungenügen des klassischen Bürokratiemodells erst jetzt thematisiert wird, hat vermutlich zwei Gründe:

Zum einen tritt die Widersprüchlichkeit zwischen dem klassischen Bürokratiemodell und dem Auftrag der Institution Schule immer offener zu Tage: Angesichts des zunehmenden Pluralismus und Individualismus in unserer Gesellschaft werden immer unterschiedlichere und widersprüchlichere Anliegen an die Schule herangetragen, so dass flexible Lösungen vor Ort unabdingbar werden. Zudem nimmt die Heterogenität der Schüler zu, so dass sich die Annahme, es seien mittels genormter Vorgaben und funktioneller Differenzierung homogene Arbeitsbedingungen herstellbar, immer fragwürdiger wird.

Das klassische Bürokratiemodell wird den Anforderungen des gesellschaftlichen und technologischen Wandels nicht mehr gerecht – nicht nur in der Schule nicht.

Zum anderen hat der rasante technologische und gesellschaftliche Wandel sowie die zunehmende Individualisierung des Konsum- und Dienstleistungsbedarfes dazu geführt, dass das klassische Bürokratiemodell mit seiner Uniformitäts- und Konstanzprämisse den Wirklichkeitsanforderungen auch in anderen gesellschaftlich-institutionellen Bereichen immer weniger gerecht zu werden vermag. So sieht sich beispielsweise die Industrie durch den Wandel der Produktionsbedingungen zunehmend zu flexibleren Organisationsformen mit grösserer Basisautonomie gezwungen (Beispiel: Autonome Fertigungsinseln). Damit hat sich hier in den letzten Jahren unter dem Druck einer besseren Marktbehauptung ein neues Organisationsparadigma ausgebildet, das die fortwährende Anpassung an eine sich permanent wandelnde Wirklichkeit zur zentralen Prämisse erhebt. Auf ein solches neues Organisa-

tionskonzept kann die Schule heute zurückgreifen, und zwar ohne die Evaluation und Legitimation dieses neuen Organisationsverständnisses selber leisten zu müssen. Dieses neue, auf der Flexibilitätsprämisse aufbauende Organisationsmodell möchte ich im folgenden kurz skizzieren.

Das Modell der professionellen Organisation

(1) Das neue Organisationsmodell geht von Arbeitsprozessen aus, in denen nicht-standardisierbare Arbeitsabläufe den Regelfall bilden, weil die auszuführenden Arbeiten fortlaufend an die ständig wechselnden Situationen angepasst werden müssen. Infolgedessen können die Tätigkeiten nicht mehr bis ins einzelne vorweg definiert sein. Auftauchende Probleme müssen jetzt vor Ort durch die Ausführenden weitgehend selbständig gelöst werden. Das Personal der unteren Hierarchie-Ebenen muss daher zur selbständigen Berufsausübung fähig sein. Mit anderen Worten:

Die professionelle Qualifikation, die ein selbstverantwortliches Handeln ermöglicht, ist nicht nur für die oberen Instanzen der Organisation, sondern auch für die «operative Basis» unerlässlich. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Ausbildung von sog. «Schlüsselqualifikationen», welche die selbständige Bewältigung neuer (unvorhergesehener) Situationen ermöglicht.

(2) Im neuen (professionellen) Organisationsmodell sind Entscheidungen nicht mehr auf die Hierarchiespitze konzentriert, sondern auf alle Ebenen der Organisation verteilt, da es immer weniger möglich ist, das für die anstehenden Entscheidungen notwendige Wissen auf eine zentrale Instanz zu konzentrieren. *Die Hierarchien werden minimalisiert zugunsten von hetrarchischen, netzförmigen Strukturen, in denen die jeweils erforderliche Sachkompetenz ausschlaggebend ist.*

Entscheidungen sind nicht mehr auf die Hierarchiespitze konzentriert, sondern auf alle Ebenen der Organisation verteilt.

(3) Um der zunehmenden Komplexität der Entscheidungen auf allen Stufen gerecht zu werden, ist die direkte Kommunikation über mehrere Stufen hinweg unerlässlich. Besondere Beachtung wird dem Informationsfluss von unten nach oben geschenkt, da die Basis über wichtige Informationen bezüglich der Arbeitsbedingungen und der auftretenden Arbeitsschwierigkeiten verfügt. Gleichzeitig wird *der Informationsaustausch und die Kooperation* für die operative Basis zunehmend wichtig: Sie *werden zu einer wichtigen Voraussetzung für die professionelle Arbeitsbewältigung.*

Informationsaustausch und Kooperation werden wichtig für die professionelle Arbeitsbewältigung.

(4) Angesichts der Nicht-Standardisierbarkeit vieler Arbeitssituationen ist es immer weniger möglich, die auszuführenden Tätigkeiten über vorweg definierte Regeln zu steuern, da auf diese Weise die notwendige Flexibilität und Innovationsfähigkeit der Organisation nicht mehr gewährleistet ist. An Stelle von möglichst präzisen Regeln und Verfahrensvorschriften werden die Unternehmensziele vorgegeben – auch als Orientierungsrahmen für die operative Basis. Die *direkte Zielorientie-*

rung ersetzt den «Regelgehorsam» und wird zu einer wichtigen Voraussetzung für die geforderte Selbststeuerung.

Vorgesetzte sind nicht mehr primär Kontrolleure sondern Berater.

(5) Im neuen Organisationsmodell wandelt sich auch die Funktion der Vorgesetzten: Ihre Aufgabe besteht nicht mehr in erster Linie darin, Entscheidungen zu fällen, Anweisungen (weiter-)zugeben und die Arbeit zu kontrollieren, sondern durch Beratung und organisatorische Hilfestellungen zur optimalen Lösung von Arbeitsproblemen beizutragen. Die Vorgesetztenfunktion wandelt sich vom Anordnen und Kontrollieren zum «Helfen» und «Beraten». Mit anderen Worten: *Nicht mehr das autoritäre Verhältnis zwischen Befehlenden und Gehorchenden prägt die Beziehungsqualität zwischen den verschiedenen Hierarchiestufen, sondern das auf Sachkompetenz und Vertrauen beruhende Verhältnis zwischen Beratendem und Ratsuchenden. M. a. W.: Die beratende Unterstützung wird wichtiger als die Kontrolle von oben.*

Was wird sich in der Schule verändern?

Welches die Veränderungen sind, die sich aus einer konsequenten Orientierung der Schule an diesem neuen Organisationsverständnis ergeben, lassen sich im Detail noch nicht absehen. Interessant ist allerdings, dass sich gegenwärtig im schulischen Bereich eine Vielzahl von Veränderungen anbahnen, die dem neuen Organisations-Paradigma entsprechen – auch wenn den Protagonisten dieser Veränderung oft nicht bewusst ist, dass sich der hier aufgezeigte Wechsel des Organisations-Paradigmas vollzieht.

Beispiele:
Grössere Gewichtung der Kooperation im Lehrerteam. (Schule als «pädagogische Einheit»).

- Suche nach Rahmenbedingungen, die es der einzelnen Schule erlauben, ihre aktuellen Probleme weitgehend selbständig «vor Ort» zu lösen («Teilautonome Schule»).
- Entwicklung von schulhausspezifischen Schulleitbildern, die als Orientierungspunkte für das Lehrerhandeln dienen können.
- Vorgabe von Rahmencurricula, die vor Ort konkretisiert werden müssen (statt Vorgabe von operationalisierten Lernzielen).
- Neudefinition der Aufgaben des Inspektorates. (Vom «Lektionen-Beurteiler» zum «Schul-Berater»)

Das neue Innovationsverständnis:
Vom Modell der verordneten Reformen zum Modell der permanenten Selbsterneuerung

Im herkömmlichen Verständnis von Schulreformen werden schulische Veränderungen auf der Ebene des Gesamtsystems geplant, erprobt und anschliessend generalisiert. Die einzelnen Schulen werden dabei als «Zulieferungsinstitutionen» betrachtet für neue Programme und Produkte (Lehrpläne, Lehrmittel, neue Stundentafeln), die von speziellen Schulreform-Institutionen (z. B. Pädagogische Arbeitsstellen) oder von speziellen Kommissionen (z. B. Lehrplan- und Lehrmittelkommissio-

nen) entwickelt worden sind. Die Lehrerinnen und Lehrer werden als Anwender dieser neuen Ideen und Produkte verstanden und werden – im Anschluss an eine vorweg definierte «Versuchsphase» – über Verordnungen und entsprechende Einführungskurse zur Veränderung der gewohnten Praxis «motiviert» bzw. gezwungen.

Dieses «klassische» Reformkonzept orientiert sich am sogenannten «Forschungs-Entwicklungs-Paradigma» (FE-Modell). Dieses sieht für den Prozess der Schulreform eine Reihe von Schritten vor (siehe Kasten).

Das klassische Schulversuchsmodell

Formulierung eines Reformanliegens
(z.B. durch Lehrerverbände,
durch politische Behörden, durch Schulexperten

▼

Projektierung eines «Schulversuches» mit einer
möglichst detaillierten Beschreibung der beabsichtigten
Veränderungen.
(Geplante Veränderungen als «kontrollierte Variablen»)

▼

Suche nach geeigneten bzw.
interessierten Schulen

▼

Durchführung des Schulversuches
gemäss der Versuchsanordnung

▼

Wissenschaftliche Datenerhebung
(Auswirkungen der geplanten Veränderungen auf
die Lehrpersonen, auf die Schüler usw.)

▼

Auswertung der Daten;
Formulierung von «generalisierbaren Massnahmen»

▼

Genehmigung / Ablehnung der empfohlenen Massnahmen
durch die zuständigen politischen Instanzen

▼

Obligatorische Einführung der Massnahmen
an allen Schulen des betreffenden Schultypes

Die Gründe für das Versagen des klassischen Schulreformkonzeptes

In den letzten Jahren hat sich klar herausgestellt, dass das FE-Modell und das entsprechende Schulversuchskonzept nicht die gewünschte Wirkung zeigen. Die folgenden drei Gründe dürften dafür ausschlaggebend sein:

«Verordnete» Reformen sind unwirksam und erzeugen Widerstand

Schulen sind komplexe soziale Institutionen, in denen sich die Arbeitsvollzüge nur beschränkt festlegen und kontrollieren lassen. Die unterrichtenden Personen besitzen notwendigerweise einen relativ grossen Handlungsspielraum. Dieser Handlungsspielraum ist eine funktionale Notwendigkeit für den pädagogischen Prozess, der sich ja nicht auf die Produktion standardisierter Güter oder die Lieferung einheitlicher Dienstleistungen bezieht, sondern auf die Unterrichtung und Erziehung unverwechselbarer Individuen. Erneuerungen, die sich in der praktischen Arbeit des Unterrichtens und Erziehens spürbar auswirken sollen, lassen sich daher nicht einfach «verordnen», sondern setzen eine grosse «Akzeptanz bei den betroffenen Lehrpersonen voraus und müssen integriert sein in die individuellen Vorstellungen bezüglich der wünschbaren Ziele, Werte und Normen der schulischen Arbeit. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Reformen primär als Einschränkungen der Handlungsfreiheit und als lästige Störungen bewährter Ordnungen erlebt werden. Dies führt dann dazu, dass die Reformabsichten von den betroffenen Lehrpersonen heimlich unterlaufen werden.

Die spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Schulen werden zuwenig berücksichtigt

Schulen sind nicht alle gleich, sondern differieren z.T. sehr stark nach den örtlichen Gegebenheiten und den beteiligten Personen. (Schulen besitzen ihre eigene Schulkultur!) Neue Ideen und Programme können daher nicht einfach als «Fertigprodukte» übernommen werden, sondern müssen an die spezifischen Gegebenheiten «adaptiert» werden. Dies setzt voraus, dass sich die betroffenen Lehrpersonen für den Reformprozess mitverantwortlich fühlen.

Gesamtsystemische Erneuerungsprozesse sind zu träge

Der Prozess der zentral gesteuerten Reformen ist relativ schwerfällig: Der Zeitraum von der Planung bis zur flächendeckenden Umsetzung der Neuerungen dauert in der Regel 10–20 Jahre. Angesichts der beschleunigten Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld erweist sich dieser Zeitaufwand immer mehr als Problem. (Ist eine Reform eingeführt, ist sie bereits wieder reformbedürftig.) Hinzu kommt, dass in der Gesamtsystem-Strategie die Verantwortung für die erforderlichen Anpassungsleistungen ans Zentrum delegiert sind. Die ausführenden Institutionen und Personen (d. h. die einzelnen Schulen bzw. die dort tätigen Lehrer) fühlen sich daher für die Anpassung ihrer Programme an neue Gegebenheiten nicht verantwortlich, so dass reform-orientierte Reflexionsprozesse an der Basis praktisch unterbunden werden. (Entspre-

chend fehlt dann auch das Verständnis für die Anpassungsleistungen, wenn sie vom Zentrum beschlossen und «verordnet» werden.)

Das neue Innovationsverständnis: Schulentwicklung als Prozess der permanenten Selbsterneuerung

Als Alternative zum FE-Modell hat sich seit einigen Jahren ein neues, prozessorientiertes Innovations-Modell etabliert, das den Prozess der Selbsterneuerung ins Zentrum rückt. Die wichtigsten Merkmale dieses neuen Innovations-Konzeptes können wie folgt umschrieben werden:

Planung, Ausführung und Evaluation von Reformen gehören zusammen.

■ Planung, Ausführung und Evaluation von Reformen gehören notwendigerweise zusammen. Alle Schritte des Reformprozesses erfolgen gemeinsam mit denjenigen Personen, die die Veränderungen letztlich realisieren müssen. Eine solche umfassende Partizipation der Betroffenen ist ein unerlässliches Mittel, um die Akzeptanz von Erneuerungsmassnahmen zu erhöhen. (Nur wer plant, kann sich mit dem Geplanten identifizieren und die Massnahmen auch zielgerecht ausführen.)

■ Schulische Innovationen erfolgen schul(haus)spezifisch, und zwar so, dass das Lehrerkollegium zum verantwortlichen Träger des Entwicklungsprozesses wird. Auf diese Weise können die spezifischen Anliegen und «Eigenheiten» der einzelnen Schulen (die vorhandene «Schulkultur», die lokalen Gegebenheiten, die individuellen Fähigkeiten der Personen) optimal in den Reformprozess einfliessen. Zudem wird es auf diese Weise möglich, die individuelle Ausgestaltung der einzelnen Schule (wie sie durch das neue Schulverständnis im Anschluss an die Schulqualitäts-Studien nahegelegt wird) zu fördern.

■ Schulentwicklungsprojekte im hier vertretenen Sinne gehen stets von einer Problemdiagnose bzw. einer «Selbstevaluation» aus, die die Beteiligten über «ihre» Institution erarbeiten. Erst auf der Basis konsensueller Übereinkünfte über die vorhandenen Probleme, «Schwachstellen», und Defizite werden Arbeitsschwerpunkte gesetzt und Zielfindungen erreicht. Dabei ist der Kooperations- und Verständigungsprozess, der in der Diagnosephase stattfindet, bereits ein wichtiger Teil des Innovationsprozesses.

Ein Schulentwicklungskonzept kann nur dann funktionieren, wenn das Lehrerteam über einen angemessenen Kooperationsstil verfügt.

■ Die Teamentwicklung (Kultivierung einer guten Teamkooperation, eines produktiven Kommunikations- und Arbeitsstiles) ist – unabhängig vom gewählten Projektschwerpunkt – ein wichtiges Projektziel. Der Grund dafür liegt einerseits in der Erfahrung, dass der für Veränderungsprozesse notwendige Aufwand an Arbeit und psychischer Energie auf die Unterstützung durch eine Gruppe angewiesen ist. Andererseits kann ein Schulentwicklungskonzept, die das Lehrerteam als verantwortlichen Träger der «permanenten Selbsterneuerung» vorsieht, nur funktionieren, wenn das Lehrerteam über einen angemessenen Kooperationsstil verfügt.

■ Ziel der Schulentwicklung ist es letztlich, einen kontinuierlichen Reflexions- und Selbsterneuerungsprozess in die Wege zu leiten. Es geht nicht darum, eine vorweg definierte neue «Form» zu finden (die Schule zu «re-formieren»), sondern die Schule dazu zu befähigen, die anstehenden Probleme, die sich aus den Veränderungen des gesellschaftlichen Umfeldes ergeben, wahrzunehmen, aktiv anzugehen und selber zu

lösen («Problemlöseschule» als Entwicklungsideal). Die Schule selbst muss sich für den permanenten Veränderungsprozess verantwortlich fühlen.

Ziele und Schwerpunkte künftiger Schulentwicklung

In den vorangegangenen Ausführungen habe ich die im Begriff «Schulentwicklung» enthaltenen Komponenten (das *Schul*verständnis, das *Organisations*verständnis und das *Innovations*verständnis) qualitativ zu bestimmen versucht. Dabei wurde deutlich, dass der Begriff «Schulentwicklung» ein normativer Begriff ist, der (1) die gute Schule als eine «kooperative Gestaltungseinheit» versteht, der (2) ein professionelles, offen-dynamisches Organisationskonzept anstrebt und der (3) die Idee der permanenten Selbsterneuerung verwirklichen will. Im Hinblick auf diese impliziten Zielvorgaben ist es möglich, Überlegungen anzustellen bezüglich einer künftigen Schulentwicklung, die sich am Paradigma der Organisationsentwicklung orientiert.

1. Schulen müssen zur Selbsterneuerung befähigt werden

Die «permanente Selbsterneuerung» ist das wohl wichtigste Postulat der Organisationsentwicklung. So plausibel dieser Gedanke in einer Zeit des beschleunigten kulturellen Wandelns auch sein mag – so schwierig ist dessen Umsetzung in einem System, das bis anhin alle Erneuerungsprozesse zentral verwaltet hat. Im wesentlichen bedeutet dieses Postulat, dass die einzelnen Schulen ihren «Entwicklungsbedarf» künftig selber wahrnehmen müssen und dass sie die Verantwortung für die notwendigen Entwicklungsschritte (sowohl im Sinne einer Anpassung an gesellschaftliche Veränderung als auch im Sinne einer Qualitätsoptimierung) letztlich selber tragen müssen.

Schulen – wie alle andern sozialen Institutionen auch – besitzen eine bestimmte Veränderungsträgheit.

Zu bedenken ist dabei, dass Schulen – wie alle sozialen Institutionen – eine bestimmte Veränderungsträgheit besitzen. So stossen Reformvorhaben bei den Betroffenen in der Regel eher auf Skepsis oder gar auf Ablehnung, zumal innovative Veränderungen aus der Sicht der Betroffenen oft mehr neue Probleme verursachen, als dass sie die bestehenden Probleme zu lösen vermögen. Reformen, die sich auf eine eigenverantwortliche Praxis auswirken sollen, haben einzig dann eine gute Erfolgschance, wenn sie von den Betroffenen als brauchbare Mittel zur Lösung von vorhandenen Problemen wahrgenommen werden. (Wichtig ist dabei die subjektive Problemlösungswahrnehmung, nicht der objektive Problemlösungsgehalt der betreffenden Veränderung!)

Schulen, die die Verantwortung für ihre Weiterentwicklung selber übernehmen, müssen daher notwendigerweise eine differenzierte Problemwahrnehmung entwickeln. Aus diesem Grunde ist die permanente «Selbstevaluation», die die vorhandenen Stärken und Schwächen feststellt und analysiert, ein wichtiger Bestandteil einer Schulentwicklung, die sich am Paradigma der Organisationsentwicklung orientiert.

2. Schulen müssen eine Kooperationskultur entwickeln

Das Postulat der permanenten Selbsterneuerung geht an die Substanz: Lehrerinnen und Lehrer, die sich bisher primär als Einzelkämpfer verstanden haben, die sich fast ausschliesslich für die eigene Klasse engagiert haben, die ihre Schule einzig als räumlich und organisatorisch bedingten Klassenverbund erlebt haben, die sich bis jetzt um die Erneuerung des institutionellen Rahmens kaum gekümmert haben und Innovationen primär als störende Eingriffe «von oben» wahrgenommen haben: dieselben Lehrpersonen sehen sich nun plötzlich mit dem ungewohnten Anspruch konfrontiert, die Entwicklung «ihrer» Schule gemeinsam an die Hand zu nehmen. Dies setzt voraus, dass die für Lehrpersonen sprichwörtliche Individualisten-Pespektive zumindest partiell überwunden wird und dass das Gemeinsame, Klassenübergreifende einen grösseren Stellenwert erhält. Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass gegenwärtig in den meisten Schulhäusern eine echte Kooperationskultur praktisch inexistent ist. Es fehlt in der Regel eine geeignete Infrastruktur (der Aufenthaltsraum ist gleichzeitig Sitzungszimmer!) wie auch eine differenzierte Teamstruktur (der Mythos «Alle Lehrpersonen einer Schule sind gleich» wird sorgfältig gepflegt; der «Rektor» wird primär als «Administrator» gesehen). Zeiten für gemeinsame Arbeitssitzungen müssen von Mal zu Mal ausgehandelt werden und werden als Abzüge von der eigenen Freizeit empfunden. Eine professionelle Sitzungsmoderation ist nur in seltenen Ausnahmefällen anzutreffen.

In den meisten Schulhäusern ist gegenwärtig eine echte Kooperationskultur praktisch inexistent.

Die hier angedeuteten Indizien für eine defizitäre Kooperationskultur sind nicht als Vorwürfe zu verstehen: Sie sind nicht einem selbstverschuldeten Versagen anzulasten, sondern liegen in dem oben erwähnten bürokratischen Schulverständnis begründet, das die «horizontale Kommunikation» an der Basis systematisch vernachlässigt hat. In diesem Sinne sind die gegenwärtig laufenden Diskussionen über ein neues Lehrerbild, das den Amtsauftrag von Lehrpersonen neu definieren möchte (unter Einbezug des Kooperationsaspektes) und das eine pädagogische Schulleitung postuliert, eine wichtige Voraussetzung für eine Schulentwicklung, die sich am Paradigma der Organisationsentwicklung orientiert.

3. Schulen müssen über einen angemessenen Gestaltungsspielraum verfügen

Die Idee der schulischen Selbsterneuerung setzt voraus, dass die Lehrpersonen Verantwortung übernehmen für den organisatorischen und institutionellen Rahmen innerhalb dem sich der eigentliche Unterricht abspielt. Diese Ausweitung des Verantwortungsbereiches über das unmittelbare Praxisfeld der Unterrichtsgestaltung hinaus, dürfte vermutlich nur gelingen, wenn die Lehrpersonen diesen Rahmen als selber gestaltbar erfahren. Dies bedeutet, dass der vorgegebene Rahmen so offen sein muss, dass in wichtigen Punkten eine kooperative Ausgestaltung durch das betreffende Lehrerteam möglich ist. In diesem Sinne impliziert der OE-Ansatz eine Abweichung von den vielen Bestrebun-

gen der letzten Jahre, die eine möglichst umfassende Normierung des Lehrerhandelns zum Ziele hatten. (Zu erwähnen sind beispielsweise die Vorgabe von möglichst präzisen Lernzielen oder die Ausdehnung der obligatorischen Lehr- und Lernmittel auf fast alle Fächer.)

Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass an die Stelle der umfangreichen kantonalen Curricula sogenannte «Rahmenlehrpläne» treten müssen, die einer schulhausspezifischen Konkretisierung bedürfen. (In der neuen Maturitätsverordnung sind solche Rahmenlehrpläne für die Mittelschulen vorgesehen!) Die kantonal vorgegebenen Leitideen müssen ergänzt werden durch spezifische Schulleitbilder, die von den Lehrerteams der einzelnen Schulen erarbeitet werden und als verbindlicher Entwicklungsrahmen für die eigene Schule (und den eigenen Unterricht) dienen können. Statt präzisen Pensenvorgaben liesse sich die Zuteilung eines Stundenpools denken, der vom betreffenden Lehrerteam selber verteilt und verwaltet werden kann.

Die Umwandlung des rein administrativen Schulrektorates in eine echte Schulleitung ist unausweichlich.

Eine solche Ausweitung der Gestaltungsspielräume setzt eine neue Definition der Entscheidungskompetenzen von Erziehungsdepartement, lokalen Schulbehörden und Lehrerteams voraus. Zudem wird damit die Umwandlung des Schulrektorates von einem rein administrativen Amt zu einer echten Schulleitung unausweichlich sein: Es braucht eine Person oder eine Personengruppe, welche die Entscheidungsprozesse vorbereitet, nach aussen verantwortet und sich um deren Umsetzung kümmert. Gleichzeitig dürfte es unumgänglich werden, die Rolle des Inspektors neu zu definieren: Seine wichtigste Aufgabe dürfte es in Zukunft sein, die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und zu begleiten.

Der grössere Gestaltungsspielraum der Schulen führt zwangsläufig dazu, dass die – zweifellos schon immer vorhandenen – Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen künftig zunehmen werden. Damit wird eine Problematik sichtbar, die dem hier vertretenen Schulentwicklungsansatz inhärent ist: Sie liegt in der Möglichkeit, dass die zunehmende Verschiedenheit der einzelnen Schulen grundsätzlich die Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems gefährden könnte. (Beispiele: Bei zu grossen Differenzen könnte der Übertritt von einer Schule zur anderen zum Verhängnis werden; oder: Weiterführende Schulen könnten durch die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler überfordert sein.) Daher haben die Repräsentanten des Gesamtsystems auch in Zukunft für die Vorgabe eines bestimmten Rahmens zu sorgen: eines Rahmens, der einerseits genügend Raum für die autonome Entwicklung «vor Ort» gibt, der andererseits aber Entwicklungen verhindert, die die Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems bedrohen. Ich denke da beispielsweise nicht nur an die bereits erwähnte Vorgabe von offenen Rahmenlehrplänen, sondern auch an die Festlegung von minimalen Qualitätsnormen, deren Nichteinhaltung eine Intervention durch die zentralen Instanzen zur Folge hätte. In diesem Sinne dürfte eine Art «Schulinspektion» mit staatlicher Überwachung

der lokalen Schulentwicklungsprozesse auch in Zukunft nicht völlig überflüssig sein.

Erste Schritte in die Zukunft

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass die Orientierung am OE-Paradigma zwangsläufig zu einer Verschiebung des Schulentwicklungsschwerpunktes von der zentralen (kantonalen) Ebene auf die lokale Ebene führt. Dies darf indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass – auch bei einer konsequenten Orientierung am OE-Paradigma – zunächst nach wie vor die kantonale Ebene im Zentrum der Schulentwicklung stehen muss, und zwar aus folgendem Grunde:

Es ist davon auszugehen, dass gegenwärtig die notwendigen Voraussetzungen weitgehend fehlen, um eine Schulentwicklung im Sinne des OE-Paradigmas zu realisieren. Wie oben erwähnt, fehlt an den meisten Schulen eine geeignete «Innovations- und Kooperationskultur», die es dem betreffenden Lehrerteam erlauben würde, die Entwicklung «ihrer» Schule selber an die Hand zu nehmen. Zudem liegen die gegenwärtig vorhandenen Gestaltungsspielräume praktisch ausschliesslich im Bereich der unmittelbaren Unterrichtsgestaltung, so dass der übergeordnete Rahmen der Schulorganisation bei den meisten Lehrpersonen gar keine relevante Wahrnehmungs- und Reflexionskategorie bildet. Angesichts dieser Situation entsteht das Paradoxon, dass die Möglichkeit zur Selbstentwicklung nicht einfach angeboten werden kann, sondern zunächst «von oben», d. h. von den kantonalen Instanzen, aktiv gefördert und unterstützt werden muss.

Die Möglichkeit zur Selbstentwicklung kann paradoxerweise nicht einfach angeboten, sondern muss «von oben» aktiv gefördert werden.

Modell einer lokalen, teamorientierten Schulentwicklung

Eine mögliche Massnahme zur Überbrückung dieser paradoxen Situation sehe ich im Modell einer «teamorientierten Intensivfortbildung für Schulen, wie sie gegenwärtig im Kanton Aargau diskutiert wird. Dieses Modell sieht folgendermassen aus:

Das Lehrerteam einer Schule erhält für die Dauer von zwei Jahren einen Pool an Studentenentlastungen zugesprochen (z. B. eine bis zwei Stunden Unterrichtsentlastung pro Lehrperson). Dieser Stundenpool steht für kooperative Schulentwicklungsaktivitäten innerhalb des betreffenden Lehrerteams zur Verfügung – beispielsweise für eine kritische Bestandesaufnahme der Stärken und Schwächen der betreffenden Schule, für die Entwicklung eines eigenen Schulleitbildes, für die Entwicklung und Umsetzung konkreter Massnahmen sowie für begleitende Behörden- und Öffentlichkeitsarbeit. Dieser Prozess wird begleitet von einer Schulentwicklungs-Fachperson. Diese wird u. a. zusammen mit dem betreffenden Lehrerteam einen «Kontrakt» erarbeiten, in welchem die Schulentwicklungsschwerpunkte für den definierten Zeitabschnitt im Sinne von überprüfbaren Zielen festgelegt werden und in welchem die genaue Verteilung des Stundenpooles auf die beteiligten Personen geregelt wird. (Beispielsweise könnten Personen, die die in diesem Prozess speziellen Funktionen übernehmen, mehr Stunden aus dem Entlastungspool für sich in Anspruch nehmen.)

Die Beschränkung des Angebotes zur «teamorientierten Intensivfortbildung» auf eine bestimmte Zahl von Schulen pro Jahr könnte sogar die Attraktivität des Angebotes erhöhen!

Ein solches Angebot einer «teamorientierten Intensivfortbildung» mit den entsprechenden Entlastungsstunden und der zugehörigen Prozessbegleitung könnte jährlich für eine beschränkte Anzahl Schulen vorgesehen werden. Interessierte Schulen könnten sich um eine solche Intensivfortbildung bewerben und würden dann im Rahmen eines Vorgespräches, an dem das gesamte Lehrerteam teilnimmt, ausgewählt. (Die hier vorgeschlagene Beschränkung des Angebotes auf beispielsweise zehn Schulen pro Jahr ist in diesem Sinne nicht nur eine Konzession an die gegenwärtige Finanzlage des Kantones, sondern dürfte vermutlich auch die Attraktivität des Angebotes erhöhen!) Im Verlauf von rund zehn Jahren könnte so ein beträchtlicher Teil der Schulen mit dem Modell der lokalen, teamorientierten Schulentwicklung vertraut werden und die dafür notwendigen Kooperations- und Innovationskulturen entwickeln. Parallel zu diesem Prozess müssten Kaderkurse für Schulleiter und Schulberater aufgebaut und angeboten werden, so dass immer mehr Schulen über kompetente Schulleiter und Schulberater verfügen. Gleichzeitig könnte die Neuverteilungen der Entscheidungskompetenzen zwischen dem Erziehungsdepartement, den lokalen Schulbehörden und den Schulen vorbereitet und durchgeführt werden mit dem Ziel, die Entscheidungen «vor Ort» (im Lehrerteam) bzw. auf der lokalen Ebene (in der Schulgemeinde) ausbauen.

Auf diese Weise könnte die Vision einer kooperativen, zur permanenten Selbsterneuerung fähigen Schule, wie sie in der Idee der Schulentwicklung enthalten ist, in den nächsten 10–20 Jahren einen Schritt näherrücken.

Anmerkung

Der vorliegende Text zum Thema «Schulentwicklung» ist als internes Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons Aargau entstanden. Der Text bildete eine Diskussionsgrundlage zur Erarbeitung eines Leitbildes für die künftige Tätigkeit der Pädagogischen Arbeitsstelle.

Literatur

Dalin, P.: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Paderborn (Schöningh) 1986.

Dalin, P.; Rolff H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest (Soester Verlagskontor) 1990.

Fend, H.: Was ist eine gute Schule? In: Tillmann u. a. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.

Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis «Qualität von Schule», Heft 1. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1987.

Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Hartfiel G., Holm, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1973.

Hänisch, H.: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: Tillmann u. a. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.

Horster, L.: Wie Schulen sich entwickeln können, Soest (Soester Verlagskontor) 1991.

Rutter, M. u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel (Beltz) 1980. (Engl. 1979.)

Steffens, U.: Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Beiträge aus dem Arbeitskreis «Qualität von Schule», Heft 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1991.