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: 15 (1993)

Heft: 2

Artikel: Reform der Reformstrategie

Autor: Oertel, Lutz

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786336

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: 13.12.2025

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

Reform der Reformstrategie

Zur Umorientierung schulischer Innovationen*

Lutz Oertel

Unterstellt wird oft, gescheitert seien Reformen des Schulsystems als Ganzes. Deshalb werde nun die (pädagogische) Entwicklung einzelner Schulen vorangetrieben. Behauptet wird hier ein reformstrategischer Perspektivenwechsel. Mit einem reformgeschichtlichen Rückblick auf die letzten zwanzig Jahre schulischer Modernisierung kann u. a. gezeigt werden, welche Reform-Themen Konjunktur hatten und wie sie bearbeitet wurden. Herausgegriffen werden Strukturreformen der Sekundarstufe I, um am konkreten Fall die Reformstrategie des Kantons Zürich darzustellen und zu prüfen, ob sich tatsächlich eine Umorientierung bzw. ein Paradigmenwechsel im Bereich schulischer Innovationen feststellen lässt. In Verbindung mit innovations- und organisationstheoretischen Gesichtspunkten ergibt sich jedoch der begründete Eindruck über die zürcherische Schulversuchsstrategie, dass Struktumstellungen und einzelne Schulentwicklungen am Ort aufeinander bezogen sind. Dadurch kann die Beteiligung des einzelnen im Reformprozess besser zur Geltung kommen. Das dementsprechende, im Kanton Zürich gewählte Vorgehen für Schulversuche liesse sich in eine Reformstrategie umsetzen. Die weitere Modernisierung der Schule dürfte sich sowohl als Entwicklung von Einzelschulen im lokalen Umfeld als auch als auf das gesamte Schulsystem gerichtete Strukturpolitik vollziehen.

* Dieser Beitrag ist Uri P. Trier gewidmet, von 1971 bis 1992 Leiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Vgl. auch: Uri Peter Trier: Streifzüge in der Bildungslandschaft, Orell Füssli Verlag, Zürich 1993.

1. Der innovationstheoretische Perspektivenwechsel

Die Kunde ist nun auch zu uns gedrungen und heisst wissenschaftlich: Perspektiven- oder gar Paradigmenwechsel im schulischen Reformgeschäft. Wieder einmal schlägt ein Pendel in die andere Richtung aus: Reformabsichten, die das gesamte Schulsystem im Auge haben (Gesamtsystemstrategien), seien zu beerdigen, weil letztlich gescheitert. Die einzelne Schule habe Hort und Ansatzfläche der Veränderung zu werden. Diese Umorientierung für schulische Innovationsprozesse wird von Rolff (1991, S. 865) so beschrieben: «In der Blütezeit der neueren Bildungsreform bezogen sich Theorien und Indikatoren der Schulentwicklung nahezu ausschliesslich auf das Gesamtsystem. Diese Perspektive hat sich seit den achtziger Jahren geradezu in ihr Gegenteil verkehrt. Die Theorien und Indikatoren beziehen sich nun auf die Einzelschule».

Dieser Pendelbewegung soll in drei Schritten nachgegangen werden. *Zunächst* wird Reformen eine Vorstellung unterlegt, die sie als Beitrag zur *Modernisierung* des Schulwesens definiert. Mit dieser Vorstellung soll u.a. die wissenschaftlich und schulpolitisch benutzte Absicht unterlaufen werden, die dem Reformbegriff das Konzept der *Schulentwicklung* entgegensetzen will. In dieses Thema spielen auch Überlegungen hinein, die Gegenstand und Qualität der Reform betreffen. Um die sich wandelnden Reformansätze konkret und kritisch beleuchten zu können, wird *dann* ein Blick auf die jüngere, die Schweiz betreffende Reformgeschichte geworfen und ein Reformprojekt des Kantons Zürich dargestellt. Für Zürich geschieht dies in Verbindung mit innovationstheoretischen Fragen nach den Systemebenen (Gesamtsystem, lokales System, Einzelschule) sowie auf sie bezogener reformpolitischer Durchsetzung und organisatorischer Mittel. Das wird *schliesslich* in eine Diskussion der Strategie einmünden, die die reformstrategische Umorientierung hin zur Schule als «unterster» Gestaltungseinheit im System aufgreift und prüft, welche Bedeutung die Trendwende für die zukünftige Modernisierung der Schule haben könnte.

2. Reform als Beitrag zur Modernisierung

Interessanterweise tritt der Begriff «Reform» und das ihm zugeschriebene Handlungsfeld meist nur in Verbindung mit der Schule und dem Bildungswesen auf. Mit diesem Begriff ist sogar eine ganze Domäne belegt worden und figuriert als Reformpädagogik. Das ist eine ähnliche, von Lebensmittelgeschäften her bekannte Begriffsschöpfung wie Reformhaus, in dem besonders natürliche bzw. biologische Produkte für Ernährung und Gesundheit verkauft werden. Zwar will die Reformpädagogik nichts verkaufen, aber sie bietet doch pädagogische Konzepte an, die sich auf die Natur des Kindes berufen. Geisteswissenschaftlich lassen sich sonst Bildungs- und Schulreformen weniger deutlich identifizieren; es wird eher, hauptsächlich den Reformen aus der Zeit von

1968 der Vorwurf gemacht (Beispiel Gesamtschulreform), dass ihnen die pädagogische Substanz fehle (von Hentig 1990). Konsequenterweise sei die Schule neu zu denken (ders. 1991).

Reformen in anderen gesellschaftlichen Bereichen betreffen häufig Veränderungsvorhaben, die beispielsweise im Wirtschaftssektor als *Umstrukturierungen* oder Innovationen bezeichnet werden, im Kulturellen gern als alternative Projekte einherkommen. Solche Prozesse, über die Beispiele hinausgehend betrachtet, werden sozialwissenschaftlich als *Modernisierung* registriert, u.a. mit Rationalisierung, Bürokratisierung, Zentralisierung in Zusammenhang gebracht. In sozialphilosophischer Absicht werden sie, von den neuzeitlich-europäischen Ursprüngen ausgehend, dem immer noch «unvollendeten Projekt der Moderne» (vgl. Habermas 1985), wie es der aufklärerischen Epoche entstammt, zugeordnet. Als eine durchgängige Erscheinung aller Modernisierung wird die Umwandlung herkömmlicher Lebens- und Umgangsformen zugunsten immer rationalerer Organisationsformen (Hoffmann-Axthelm 1989) oder die institutionelle Differenzierung gesellschaftlicher Wert- und Interessenssphären (Lepsius 1990, S. 53) betrachtet, wie diese uns heute im Wohlfahrtsstaat, in Handel, Industrie und Gewerkschaften, in Wissenschaft und Technik usw. entgegentreten. Zu beobachten sei gegenwärtig, wie alle Gesellschaftssegmente weiterem Modernisierungszwang ausgesetzt sind, der konfliktreiche Entwicklungen auslöst (Lepsius, Hoffmann-Axthelm). Zumindest in diesem Sinne würde sich Modernes als *unvollendet* entpuppen. Es muss hier offengelassen werden, inwieweit die «Enttraditionalisierung von Lebenswelten» bruchlos als Kennzeichen der jüngsten gesellschaftlichen Entwicklung angesehen werden kann (Scherr 1990, Brock 1991). An Grenzen ist sie allemal gestossen und hat sowohl risikoreiche Wege wie die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen (Beck 1986) als auch neue Richtungen wie die Pluralisierung der Lebensstile (Zapf 1987) eingeschlagen.

Weit weniger vom Modernisierungszwang erfasst als andere gesellschaftliche Bereiche wurde das Schul- und Bildungswesen. Es ist insbesondere die Schule, der einerseits häufig ein *Modernitätsrückstand* aus meist wissenschaftlicher Sicht vorgeworfen wird (Oelkers 1992), während sich andrerseits die Lehrer- und Behördenseite («die Praxis») eher über ein *Übermass* an Schulreformen beklagt und deren pädagogische Wünschbar- und Richtigkeit bezweifelt (vgl. Presseorgane der Lehrerschaft). Basis dieser Kontroverse, die auch schulpolitisch durchgespielt wird, ist die Auffassung, durch Reformen könne oder werde im Bereich der Schulorganisation zu weiteren Rationalisierungen und bürokratischen Regelungen fortgeschritten und – dies meist unausgesprochen – eine rückständige Pädagogik überwunden. Darin manifestiert sich ein ungebrochenes Fortschrittsdenken, das sich vielfältiger Kritik aussetzt (Titze 1992). Modernisierung *werde vom System,* von den Institutionen oder den Organisationsformen her gedacht; aber diesem Ansatz wird entgegengehalten, dass sich Pädagogik dieser Art von Modernisierung entziehe, weil (formal begriffene) *Organisation und Erziehung* (als bezugsbestimmte) weitgehend unvereinbar seien (vgl. Terhart 1986). Diese Argumentation gleicht derjenigen des pädagogischen Provinzialismus, der eine Einbettung von Bildung und Erziehung in ökonomische, soziale und politische Prozesse leugnet. Gleichermassen einer

erziehungsideologischen Abwehr von Reformansprüchen dient der Gegensatz, der immer wieder zwischen *äusserer* und *innerer Reform* konstruiert wird, als liessen sich die Reformgegenstände Unterricht als Prozess von Struktur als Systemelement abgrenzen, obgleich bekanntermassen zwischen beiden eine enge Wechselwirkung besteht (Klemm & Rolff 1988). Geeigneter scheint die auch für die Schule geltende Auffassung, die im Hinblick auf die unterschiedlichen Reformgegenstände von institutionellen Zielkonflikten (Lepsius 1990) ausgeht, wie sie zwischen Organisationsaufgaben und Erziehungsauftrag bestehen.

Unbeantwortet bleibt bei dieser Reformdebatte zunächst die Frage nach der *Qualität* der Reform, ob denn die schulischen Veränderungen (Umstrukturierungen, Entwicklungen) überhaupt wirkliche Verbesserungen (ein höheres Entwicklungsniveau, Veränderung des Status quo) mit sich bringen. Werden Umstrukturierungen und Wandel, also Modernisierungen, in begrenzten Bereichen wie das Schulwesen als *Versuche der Problemlösung* verstanden, dann entschärft die von Mayntz vorgetragene Überlegung die Qualitätsfrage, denn der Problemlösungsversuch *«muss* nicht gleichbedeutend mit Veränderung des Status quo sein, aber aus der Problemlösungsperspektive ist der Status quo auf jeden Fall kein eigener Wert» (Mayntz 1992, S. 81).

Eben aus dieser Perspektive soll anschliessend am Beispiel der geplanten *Umstrukturierung der Oberstufe der Volksschule des Kantons Zürich* der von dieser Reform intendierte, mit Hilfe von Schulversuchen vorbereitete Modernisierungsbeitrag diskutiert werden. Die erziehungsideologische Abwehr ist hierbei eher zweitrangig. In den Vordergrund gerückt werden soll die *Reformstrategie,* als erstes ihr historischer und sachlicher Kontext seit etwa 1970.

3. Kurze Schulreformgeschichte

Die *siebziger Jahre* standen in der Schweiz im Zeichen eines schulreformerischen Aufbruchs und intensiver Schulpolitik. Eine häufig ideologisch geprägte Auseinandersetzung fand statt, die stark vom europäischen Ausland her beeinflusst war. Eine Reihe von Indizien dieses Aufbruchs, der sich auch im Kanton Zürich bemerkbar machte, lässt sich finden:

In der Aufbruchstimmung wurde so etwas wie der Versuch gewagt, eine *«nationale»* Bildungspolitik zu formulieren, auf Bundesebene hauptsächlich als Forschungspolitik, die auch die *Bildungsforschung* einschloss, auf interkantonaler Ebene mit einem Massnahmenpaket zur *Schulkoordination.*

- Eine neue, auch auf praktische Veränderung zielende Rolle der *Bildungsforschung* schälte sich heraus. Der schweizerische Wissenschaftsrat strich die Bedeutung der Bildungsforschung hervor. Eingerichtet wurde die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung; die schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung wurde gegründet.

- Die Erziehungsdirektorenkonferenz einigte sich auf Massnahmen zur *Schulkoordination.* Erfolgreich durchgesetzt wurde u.a. der Schuljahresbeginn nach den Sommerferien und das Frühfranzösisch in deutschsprachigen Kantonen.
- Die *strukturelle Umgestaltung* des Schulystems, mit besonderer Zielrichtung auf die *Sekundarstufe I,* kann als ein nationales Thema bezeichnet werden. Andere Reformen wie an der *gymnasialen* Oberstufe (Wahlfach) oder *Vorschulkonzepte* zur Umgestaltung des Kindergartens bildeten eher Nebenschauplätze.

Das Thema *«Strukturreform»* hatte in der Schweiz einen ähnlichen gesellschaftspolitischen Hintergrund wie in anderen europäischen Ländern z.B. England, Schweden, Bundesrepublik. Die Schlagworte in der Diskussion waren Chancengleichheit und Demokratisierung, Gesamtschule und Orientierungsstufe (Leschinsky & Mayer 1990).

Obwohl mit heftigem Widerstand konfrontiert, fehlte es dennoch nicht an Versuchen auf *kantonaler* Ebene. z.B. im Tessin (scuola media), in Genf (cycle d'orientation) und in Solothurn (Gesamtschule Dulliken) Strukturreformen zu realisieren (Hedinger & Wyttenbach 1984). Gleichzeitig wuchs die Bereitschaft, bei der Lösung von Entwicklungsproblemen der Schule «die Wissenschaft» mitwirken zu lassen. Die Kantone wollten *Bildungsplanung* und Bildungsstatistik für schulpolitische Steuerung nutzbar machen. Teilweise waren sie dazu gezwungen: Im Kanton Zürich flatterten zu dieser Zeit sechs bis sieben verschiedene Gesamtschulmodelle auf den Tisch des Erziehungsrats, der im Kanton Zürich zentralen, die Schulpolitik bestimmenden Behörde, die sich nun genötigt sah, nach dem damals üblichen Muster eine Kommission zu berufen, die die Modelle bewerten sollte und allenfalls Realisierungsvorschläge zu machen hatte.

Aufgebaut wurden Pädagogische *Arbeits- und Forschungsstellen,* so z.B. im Kanton Zürich die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion (Regierungsrat Kt. Zürich 1970), die dann bald in die Bearbeitung der erwähnten Gesamtschulfrage eingeschaltet wurde, im Kanton Bern das Amt für Unterrichtsforschung, im Kanton Genf mehr als eine Forschungsstelle, auch an der Universität. Instrumente der Problembearbeitung mussten entwickelt werden; der damals im Kanton Zürich bevorzugte Weg verlegte sich auf *Schulversuche an der Oberstufe* der Volksschule (Sekundarstufe I ohne Gymnasium). Die Wissenschaft, von der Politik in die Pflicht genommen, dankte mit empirischen Untersuchungen (meist Systemvergleiche).

- *Curriculumentwicklung* auf wissenschaftlicher Grundlage war ebenfalls ein überall auftretendes Thema. Wohl prominentestes Beispiel in der Schweiz für diese Entwicklung war die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL). Im Kanton Zürich konnte sich zu der Zeit keine Lehrplanarbeit durchsetzen. Lediglich im Zusammenhang mit den erwähnten Schulversuchen wurde eine Lektionentafel geschaffen, die auf ein *gleiches Bildungsangebot* für alle Lernenden der Volksschuloberstufe zielte.

Doch schon um *1980* war die *Reform*welle, waren Modernisierungsbereitschaft und politische Durchsetzungskraft *abgeflaut.* Flächendeckende Umstrukturierungen blieben vielerorts auf der Strecke, englische comprehensives ebenso wie deutsche Gesamtschulen (Leschinsky & Mayer 1990); in der Schweiz waren zwar Tessin und Genf bei der Umstrukturierung erfolgreich, aber die solothurnische Gesamtschule Dulliken endete als Versuch (Jenzer

1982); im Kanton Zürich motteten die Oberstufenversuche weiter. In verschiedenen Kantonen wurden meist lehrergemachte *Lehrplan*revisionen angepackt (selten als wissenschaftlich gestützte Curriculumentwicklung) und eine Innenschau der Schule betrieben. Mit dieser Abkehr von gesellschaftspolitischen und systembezogenen Reformprojekten drängten vor allem drei Strömungen in den Vordergrund:

- *Innere Schulreform* – wie schon erwähnt – galt mehr und mehr als das bevorzugte Feld intendierter Neuerungen, denen strukturelle Veränderungen nachzuordnen seien. Zugespitzt gesagt, eine Wiedergeburt des Pädagogischen liess sich ausmachen. Lehren, Lernen und Leben im gegebenen Rahmen der Schule wurden betont, in der Schweiz unter dem Stichwort *Individualisierung.* Letzteres Konzept hat bis heute, und nicht nur in der Schweiz Konjunktur (Tatz 1992); es hat Bezüge zu sozialstrukturellen Tendenzen in Familie und Beruf, die gleich bezeichnet werden.
- Mit der Innenschau einher ging die Kritik an Untersuchungen zum *Schulsystemvergleich,* mit denen Strukturreformen überprüft wurden. Sie versuchten die Wirksamkeit von Schulsystemen festzustellen und zu vergleichen. Dies gelang der Wissenschaft nur begrenzt und musste – das folgende gilt nur in eingeschränktem Masse für die Schweiz – die Forschungsergebnisse dem politischen Machtkampf opfern (Oertel & Aeberli 1989), spürte deren Belanglosigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer, bemühte sich um Handlungsforschung, und das Interesse der Schulforschung wendete sich dem Schulgeschehen, insbesondere dem Unterricht (Criblez 1991) und seiner «effectiveness» zu. Schliesslich wird nach den *Qualitäten* «der Schule» gefragt und die «gute Schule» (Grunder 1991; Oelkers 1992) ist in den meisten OECD-Ländern (OECD 1989) der neue Aufhänger.
- *Innovationsstudien* konnten vor dem Hintergrund einer aufgelaufenen Schulreformpolitik an Bedeutung gewinnen (z. B. Huberman & Miles 1984). Sie kritisierten die übliche Implementationsstrategie, die unbekümmert mit der *Durchsetzbarkeit* schulpolitischer Programme rechnet, aber häufig auf der Ebene der einzelnen Schule und des konkreten pädagogischen Handelns scheitert. In dem von diesen Studien (für die Schweiz zuletzt Gather Thurler & Huberman 1991) aufgeworfenen Themenkomplex ist die weiter zu verfolgende *Strategie*frage verankert.

Die *neunziger Jahre,* deren Start von einer weltweiten Umbruchsituation begleitet war, erwecken den Anschein, dass neue bzw. andere Reformaufgaben angepackt werden müssen, bzw. ein weiterer Modernisierungsschub bevorsteht. Kritischstes Moment dürfte dabei die Finanzierbarkeit von Reformen sein. Zu Beginn des letzten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts ist die Schweiz dennoch konfrontiert u. a. mit

- der Reorganisation von Typen und Zügen im Schulsystem (Sekundarstufe I),
- der Reform der MAV einschliesslich der Einführung einer Berufsmaturität (Sekundarstufe II),
- dem Aus- und Aufbau von Fachhochschulen (nicht universitäre Tertiärstufe) sowie
- Ausbildungsverbesserungen für die Lehrenden.

Für diese *Modernisierungsaufgaben* könnte die europäische Integration und ihre Folgen für das Bildungswesen ein treibendes Element sein; sie sind aber auch aus dem OECD-Bericht «Bildungspolitik in der Schweiz» und dem EDK-Bericht «Bildung in der Schweiz von morgen» sowie aus dem LCH-Berufsleitbild «Lehrerin/Lehrer sein» herauszulesen.

Gleichzeitig taucht erneut, einmal abgesehen von den Reformkonzepten, die Frage auf, *wie* denn diese Aufgaben zu bewältigen sind, mit welchen Mitteln und Strategien? Dies zeigt, wie notwendig eine Diskussion der innovationstheoretischen Umorientierung ist, sollen die anstehenden Reformthemen adäquat behandelt werden. Durch diese Umorientierung, das wurde eingangs erwähnt, kommt die *einzelne Schule* bzw. das lokale Schulsystem ins Blickfeld der Bemühungen um Schulentwicklung. Diese Schulentwicklung wird in vielen OECD-Ländern immer ausgeprägter als *Organisationsentwicklung* betrieben (Dalin & Rolff 1990); auch in der Schweiz (SGBF-Kongress: Wie lernt die Schule; LCH- Berufsleitbild), auch im Kanton Zürich gibt es Bestrebungen, die in Richtung Organisationsentwicklung weisen. Für die Ebene der Einzelschule wird Entwicklungsarbeit empfohlen, die sich auf die einzelne Schule als «Betriebseinheit» und Handlungsfeld bezieht und bei der das Lehrkollegium aktiv einbezogen ist (Strittmatter 1991).

Doch so einfach lässt sich eine Umorientierung nicht vollziehen und die Gesamtsystemstrategie nicht verabschieden, meist dann nicht, wenn *Strukturprobleme* anstehen und den Reformgegenstand ausmachen. Das ist erneut für die Sekundarstufe I der Fall, gleichermassen wie für die nachfolgenden Stufen. Diskutiert und bearbeitet wird dieses Feld in jüngster Zeit zwar unter einer veränderten, weniger ideologischen und vielmehr pragmatischen Ausgangslage aufgrund beispielsweise gravierender Verschiebungen der Schülerzahlen und damit verbundener Selektionsprobleme. In der Regel werden aber schulpolitisch für den ganzen kantonalen Geltungsbereich Strukturveränderungen geplant, die zu einer *Systemumstellung* führen sollen. Als neustes Beispiel kann hier der Kanton Basel-Stadt dienen (Erziehungsdepartement Basel-Stadt 1991; Basler Schulreform 1992). Dort stellt sich nach der nun vom Volk getroffenen schulpolitischen Reformentscheidung die Strategiefrage im Hinblick auf die *Durchsetzung* der beschlossenen Reform. Ein anderes Beispiel, jedoch ein politisch noch nicht entschiedener Fall, der noch in der *Reformvorbereitung* steckt, ist die Umstrukturierung der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Wie diese beiden Beispiele zeigen, ist für die Strategiediskussion zwischen der Entstehung der Reformpolitik *vor* sowie der Ausführung und Durchsetzung (Implementation) *nach* erfolgter Reformentscheidung zu unterscheiden.

4. Zürichs Reformstrategie

In den kurzen reformgeschichtlichen Hinweisen wurde der reformstrategische Paradigmenwechsel erkennbar (von der Gesamtsystemstrategie zu lokaler Schulentwicklung). Diese Vorstellung gilt es für die angestrebte Zürcher Ober-

stufenreform anhand folgender Fragen zu überprüfen: Inwieweit war und ist sie Gesamtsystemstrategie? Ist ihr der Blick auf die Einzelschule verstellt bzw. welche Rolle spielte die Schulebene in der Reformstrategie und soll sie in Zukunft spielen? Dabei wird auf Kritikpunkte gegenüber der Gesamtsystemstrategie eingegangen, die Rolff (1991) aus Implementationsstudien entnommen und formuliert hat. Kritisch ins Auge gefasst wird also die Reformphase, die Zürich noch gar nicht erreicht hat. Dieses Vorgehen rechtfertigt sich durch die Absicht, die Strategie der Reformvorbereitung mit Rolffs Argumenten auf ihre Eignung für die zukünftige Durchsetzungsphase zu prüfen.

4.1 Schulversuche zur Reformvorbereitung

Hervorstechendes Merkmal des zürcherischen Reformweges ist die Durchführung von *Schulversuchen,* um eine schulische Strukturpolitik vorzubereiten und abzustützen. Dies ist ein anderer Weg als ihn jetzt der Kanton Basel-Stadt geht und schon früher der Kanton Tessin gegangen ist. Im Tessin wurde 1974 über einen Gesetzeserlass gesamthaft auf die *scuola media,* auf eine der integrierten Gesamtschule entsprechende Schulform umgestellt (Dipartimento Della Pubblica Educazione 1980), und inzwischen hat sich die neue Schule schon weitgehend durchgesetzt (Flügel 1989), so dass von einer erfolgreichen Gesamtsystemstrategie gesprochen werden kann. Währenddessen waren im Kanton Zürich nur erst Schulversuche unterwegs, die eine gesamtschulähnliche Lösung für die Sekundarstufe testeten und – dies ist eine zweite Auffälligkeit – all die erwähnten Reformphasen seit 1970 überdauerten, ohne bis heute die Reform vollzogen zu haben.

Zum Schulversuch an der Oberstufe kam es im Kanton Zürich, wie in der Reformgeschichte erwähnt, aufgrund von verschiedenen schulpolitischen Vorstössen zur *Umgestaltung der dreigliedrigen Oberstufe,* die sich aus Ober-, Real- und Sekundarschule zusammensetzt. Da der Erziehungsrat sich weder für ein neues System entscheiden konnte, noch eine Gesamtschullösung nach Tessiner oder gar deutschem Muster wollte und die Dreiteilung, zumindest die Real- und Sekundarschule, einen erheblichen Rückhalt hatte, sollten neue Lösungen gesucht werden. Dafür bot sich zunächst eine Überprüfung der alten Dreiteilung und der Zeit entsprechend eine Vorgehensweise mit wissenschaftlicher Unterstützung an; sie wurde als *Schulversuch* bezeichnet (Deutscher Bildungsrat 1969).

Der Schulversuch an der Volksschuloberstufe (Sekundarstufe I, 7. bis 9. Schuljahr), um den es hier geht, beruht auf einer gesamtschulähnlichen, wie es in Zürich heisst, *abteilungsübergreifenden Konzeption,* mit der die bisherigen drei Abteilungen der Oberstufe verbunden werden. Drei zentrale Elemente tragen diese Konzeption: Eine zweizügige Schule mit Fachleistungsgruppen in zwei Hauptfächern, periodische Korrigierbarkeit der Zuordnung zu Lerngruppen (Durchlässigkeit) und eine einheitliche Lektionentafel zur Angleichung des Bildungsangebots. Über gemeinsame soziale Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie aufgrund einer institutionalisierten Zusammenarbeit der

Lehrerinnen und Lehrer soll für alle Lernenden der Volksschuloberstufe zwar eine in sich gegliederte, aber gemeinsame Schule entstehen. Nicht eingeschlossen sind die unteren Klassen des Langzeitgymnasiums (Erziehungsrat 1991).

In der Phase der Versuchsplanung und dem Versuchsbeginn (1976 bis 1979) versprach diese Konzeption die *Mängel der dreigliedrigen Oberstufe* wie Schwierigkeiten beim Übertritt von der Primarschule her, ungenügende Durchlässigkeit, Abgrenzung der Schultypen usw. zu mildern. Nach den vielen Jahren der Bewährung verspricht die neue Oberstufenkonzeption, wegen der sich seit Projektbeginn fortsetzenden *Erosion der dreiteiligen Oberstufenorganisation,* eine brauchbare Lösung zur Überwindung der veralteten, in über einem Drittel der züricherischen Oberstufengemeinden und -kreisen nicht mehr aufrechtzuerhaltenden, dreigliedrigen Organisationsstruktur (Erziehungsrat 1991) zu sein. Zumindest ist dies ein wesentliches Faktum in der laufenden Entscheidungsphase.

Um aber die gesetzlichen Grundlagen der alten Dreiteilung verlassen, d.h. die neue Konzeption realisieren zu können, musste die Durchführung von Schulversuchen über Gesetz und Verordnung geregelt werden. Die rechtlichen Bestimmungen für Schulversuche, von der Erziehungsdirektion ausgebrütet und vom Zürcher Volk 1975 gutgeheissen, gestatteten anschliessend der *bildungsplanenden Verwaltung* eine demokratische Vorgehensweise. Dies ist zu erläutern: Die abteilungsübergreifenden Oberstufenversuche (A V O) beruhen auf einer kantonalen Konzeption. Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion (Agentur der bildungsplanenden Verwaltung) hatte eine Rahmenkonzeption mit eher unverbundenen Elementen für den Ausbau der Volksschuloberstufe entwickelt. Zusammen mit einer konkreten Teilkonzeption, die das Pestalozzianum Zürich (eine der bildungsplanenden Verwaltung zugeordnete Institution) einbrachte, bildete sie die Grundlage für Versuche, die die zuständige Behörde, der Erziehungsrat, 1975 bewilligte. Damit war eine erste schulpolitische Antwort auf die erwähnten, um 1970 herum eingebrachten Modellvorschläge gefunden. Aber erst als *eine Oberstufenschule* in der zürcherischen Oberstufenschulgemeinde *Regensdorf* gefunden (von der Versuchskonzeption angesprochen) war, konnte diejenige Gestalt der Versuchskonzeption erarbeitet werden, die eine Durchführung ermöglichte. Die Teilnahme des *Lehrerkollegiums und der örtlichen Schulpflege* an dieser Arbeit war die wesentlichste Voraussetzung des Gelingens, denn dadurch konnten die betroffenen Personenkreise ihre Vorstellungen und Wünsche u.a. über konzeptionelle Anpassungen und Erweiterungen in das «Unternehmen» einbringen, es zur «eigenen Sache» machen, dessen erster Erfolg die von der Schulversuchsverordnung vorgeschriebene Schulgemeindeversammlung war. Nach intensiver Öffentlichkeitsarbeit, in die u.a. Eltern, ortsansässige Betriebe und Ortsparteien einbezogen waren, stimmte die Versammlung der Durchführung des AVO zu, obwohl sich die Stimmbürger auf unbekanntem Terrain bewegten. Abgespielt hatte sich im kleinen, gemeindebezogen, ein *schulpolitischer Prozess,* der wiederum zu einer örtlich begrenzten Reform für die teilnehmende Oberstufenschule und Schulgemeinde führte. Dies war eine auf das lokale System Gemeinde gerichtete, erfolgreiche Durchsetzung. Für die zweite, am Versuch interessierte Gemeinde *Glattfelden,* unter Einschluss konzeptioneller Änderun-

gen, und in der Folge für die meisten eintretenden Schulen konnte dieses *demokratische Verfahren* durchgehalten werden.

Nach Rolff (1991) wird von Implementationsstudien an Gesamtsystemstrategien kritisiert, sie berücksichtigten zu wenig, «dass sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren ... Sie werden unterschiedlich interpretiert» (S. 867). Dieser Sachverhalt wird im Zürcher Vorgehen, das Schulversuche zur Reformvorbereitung benutzt, quasi von unten aufgerollt. Eine Interpretation der Versuchskonzeption durch verschiedene Lehrergruppen und Behördenmitglieder und eine Berücksichtigung verschiedener Umstände war erwünscht, u.a. deshalb, weil die Versuche in «unterschiedlichen Verhältnissen des Kantons» stattfinden sollten (Erziehungsrat 1975, Erziehungsdirektion 1976: Rahmenkonzeption zum Ausbau der Oberstufe). In diesem Vorsatz spiegeln sich Erfahrungen mit teilweise deutlich ausgeprägten Unterschieden des Schulsystems zwischen Stadt und Land im Kanton Zürich. Die *Zentral*macht («Kanton») rechnete demnach mit *lokalen* Unterschieden.

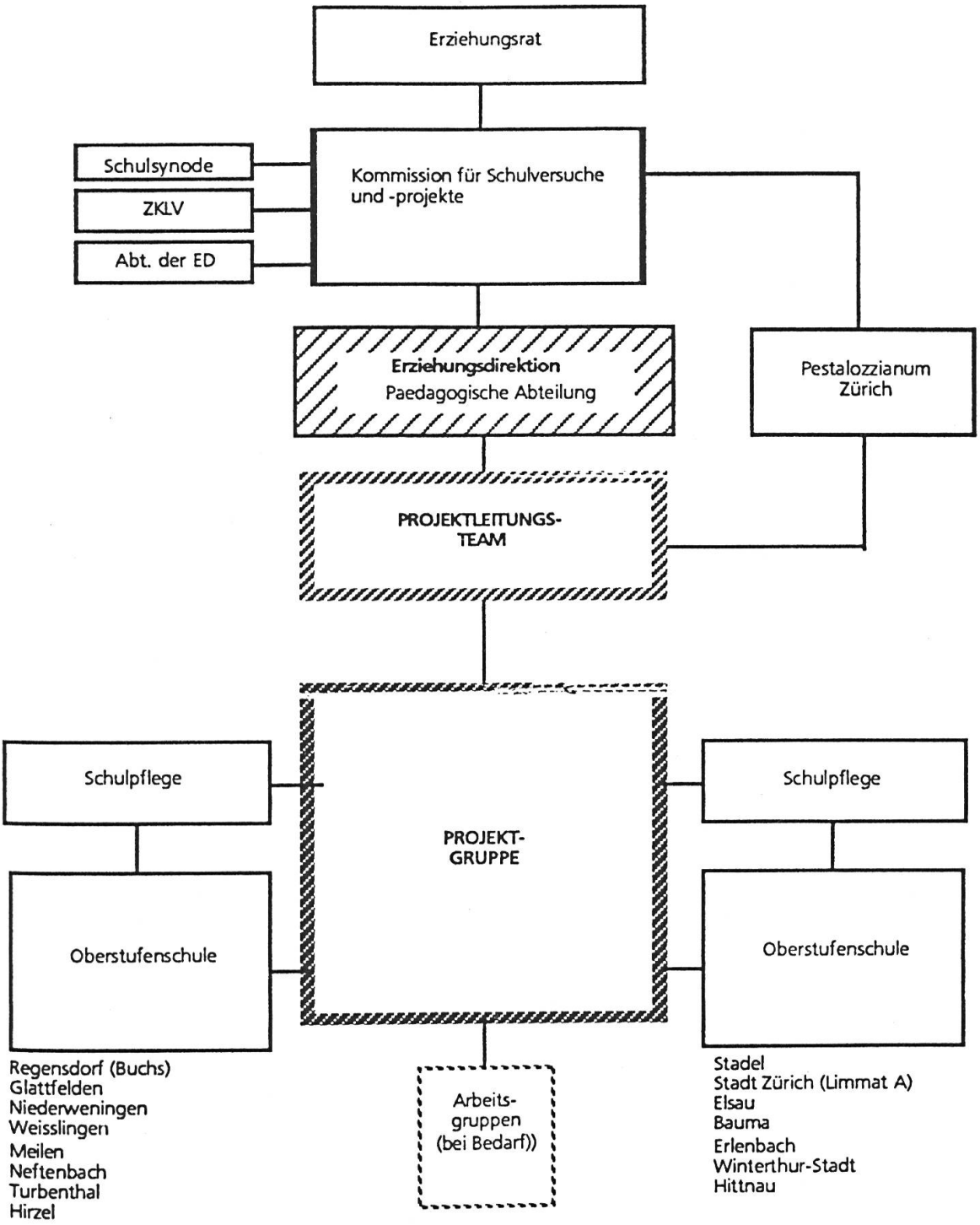
Um diese Unterschiedlichkeit einfangen zu können, lag es nahe, Versuchsschulen nicht neu aufzubauen oder besonders auszuwählen, sondern mit *gegebenen Oberstufenschulen* an verschiedenen Orten des Kantons zu arbeiten und in Versuchsschulen umzuwandeln. Unter realistischen Rahmenbedingungen konnte eine Laborsituation (experimentelle Kontrolle) vermieden werden. Verlangt war *nicht* in erster Linie *Zielkonformität,* wie sie Gesamtsystemstrategien zugemessen wird (Rolff 1991, S. 868) (übrigens weitgehend eine Frage des Allgemeinheitsgrades in den Zielformulierungen), sondern ein Spielraum in der sozialen, organisatorischen und pädagogischen Entwicklung schien angezeigt.

Mit dem Einbeziehen der jeweiligen Oberstufenschule konnte auch vermieden werden, was Gesamtsystemstrategien angelastet wird, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer zu *Konsumenten* neuer Schulkonzepte machen (Rolff 1991, S. 868). Für die Schulversuche an der Oberstufe bestand das Durchsetzungsproblem hinsichtlich des Gesamtsystems nicht, weil für Schulversuche weder eine zentrale Durchsetzungsinstanz noch -macht vorgesehen ist. Schlimmstenfalls kommen aufgrund des demokratischen Verfahrens keine Versuche zustande.

Die Bedeutung der einzelnen (Versuchs-) Schule, ihrer Lehrpersonen und Behördenmitglieder bei der Versuchsentwicklung war dreifach abgestützt: Erstens durch *gemeinsame Beratungen* des Versuchsprojektstabs der kantonalen Ebene (Erziehungsdirektion/Pädagogische Abteilung und Pestalozzianum) mit Lehrerteam und Schulpflege auf lokaler Ebene (z.B. in Kommissionen, Arbeitsgruppen, Konventen); zweitens durch die lokal bestimmte Einsetzung *lokaler Versuchsleiter* als Schulkoordinatoren (z.B. für Terminierungen, sitzungsleitungen, Kontakt zur Versuchsleitung) und drittens durch die Einrichtung einer *Projektgruppe* AVO für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Versuchs sowie zur Entscheidungsvorbereitung (z.B. Anträge an den Erziehungsrat über konzeptionelle Änderungen, Versuchsverlängerungen, Bewertung der Versuchsergebnisse und Massnahmen zur Generalisierung). In dieser Projektgruppe sind Vertretungen der Versuchslehrer pro Schule, der Schulpflegen der Versuchsschulen und der kantonalen Projektleitung zusammengefasst (siehe Schema).

PROJEKTORGANISATION

ABTEILUNGSUEBERGREIFENDE VERSUCHE AN DER OBERSTUFE



Aufgrund dieser Abstützung der Schulversuchsstrategie auf einzelne Oberstufenschulen wurden *Interessen* der gesamten Oberstufenlehrerschaft tangiert, die auf das Gesamtsystem gerichtet sind, möglicherweise wurden Interessengruppen (Stufenkonferenzen der Lehrerschaft) umgangen; zumindest konnten sie eine Umgehung vermuten und dies womöglich als *Machteinbusse* ansehen. Die Lehrerorganisationen sind zwar in der Schulversuchskommission, ein vorberatendes Gremium des Erziehungsrats, vertreten, sie stellen zwei Vertreter im siebenköpfigen Erziehungsrat, und die Versuchslehrer sind meist Mitglieder in den Stufenkonferenzen. Aber über die Versuchsorganisation (AVO-Schule – Projektgruppe AVO – Erziehungsdirektion – Schulversuchskommission – Erziehungsrat – Regierungsrat) besteht ein direkter Zugang zum Zentrum schulpolitischer Entscheidungen, den die Lehrerkonferenzen nicht haben. Ausserdem steht ihnen das klassische Mittel der schulpolitischen Einflussnahme im sonst üblichen Verfahren, die Begutachtung, bei der Planung und Durchführung von Schulversuchen nicht zur Verfügung. Die anderen staatsbürgerlichen Wege politischer Beeinflussung (z. B. über Parteien, die Gemeindeversammlungen, den Kantonsrat) blieben ihnen unbenommen und wurden auch genutzt. So konnten Schulversuche auf lokaler Ebene in Einzelfällen *verhindert* und die Schulversuchsstrategie im Kantonsrat angegriffen werden (Tages-Anzeiger 1988). Weil der Schulversuch als Reformvorbereitung (noch) keine Gesamtsystemstrategie ist, sondern auf einzelne Schulen und Gemeinden baut, wurden auf die Zentralmacht bzw. auf das Gesamtsystem gerichtete Interessen verletzt.

4.2 Schulversuche als Durchsetzungsstrategie

Die demokratisch legitimierte Einrichtung eines obligatorischen Schulversuchs, wie ihn der AVO darstellt, provoziert im lokalen Kontext ein *Entscheidungsproblem;* man mag dies zwar als lokalpolitisches abtun, aber immerhin muss die jeweilige Gemeinde das vollziehen, nämlich eine Umstrukturierung der Oberstufe, was sich der Kanton (noch) nicht zutraut. Wer annimmt, das lokale Durchsetzungsproblem bei Strukturreformen reduziere sich auf ein Überzeugungsproblem hinsichtlich einzelnen Lehrpersonen, Behördenmitgliedern oder Teilen der Öffentlichkeit, die gegen den Versuch sind, irrt sich. Sicher, es sind kleinere Grössenordnungen als im ganzen Kanton. Doch auch eine lokale schulpolitische Entscheidung benötigt eine Mehrheit und Abstimmung, die zuerst gewonnen werden muss. Dann wird das neue Schulkonzept in eine neue Praxis umgesetzt, woran Lehrerkollegium und Schulbehörde beteiligt, wovon Schüler und Eltern betroffen sind. Schliesslich soll diese neue Praxis auswertbare Versuchsergebnisse generieren. Das war jedenfalls im AVO so (Erziehungsdirektion 1988, Erziehungsdirektion 1991). Inzwischen liegen positive Versuchserfahrungen vor, auf deren Grundlage der Erziehungsrat (1991) einen entsprechenden Reformauftrag erteilt hat.

Gegen dieses Vorgehen (abgesehen vom «ungeliebten» Reformgegenstand) wendeten sich wiederholt die heftigen Kritiken der beiden Oberstufenlehrerkonferenzen (vgl. SKZ-Mitteilungsblatt 3/1991 und ORKZ-Mitteilungen

1/1992). Die Konferenzen konnten kaum einen schulpolitischen Einfluss auf die mit einzelnen Oberstufenschulen verbundene Schulversuchsstrategie der kantonalen Instanzen erringen, jedenfalls keinen unmittelbaren (und der über die traditionellen Mechanismen wurde zu wenig wahrgenommen). Damit erklärt sich vermutlich ihre ablehnende Reaktion auf die Entscheidung für die Reformvorbereitung. Die Konferenzen könnten bemerkt haben, dass sich in einem für sie eher nicht zugänglichen Ausschnitt der staatlichen Verwaltungstätigkeit (durch die Erziehungsdirektion geleitete Schulversuche) eine *Politisierung* (Politikvorbereitung) anbahnt (vgl. Bach 1992, S. 26).

Die traditionellen schulpolitischen Einflussmöglichkeiten (inklusive Begutachtung, Vernehmlassung, kantonale Volksabstimmung) kommen erst bei dem aus den Schulversuchen hervorgehenden kantonalen *Entscheidungsprozess,* der zur *Reform* führen soll, zum Tragen und können dann erst voll ausgeschöpft werden. Das zeigt ganz klar, dass die Schulversuche *nicht* schon die Reform sind; sie sollen die kantonale Reformpolitik begründen helfen. Wird schon der Schulversuch für die Reform gehalten, ergeben sich Probleme der Generalisierung und Durchsetzung, die der kritisierten Gesamtsystemstrategie angelastet werden. Zwar sind dies logisch dieselben Probleme wie auf lokaler Ebene. Wird aber mit Systemvorstellungen operiert, ergibt sich immer innerhalb der gegebenen Systemgrenzen das Durchsetzungsproblem. Für die einzelne Schule und lokal mögen diese enger gezogen sein als kantonal. Deshalb nehmen Komplexität und Interdependenzen bei der Durchsetzung zu. Jedoch im politischen Kampf wird aufgrund der üblichen Vereinfachung dem alten System ein *uniformes* Reformmodell gegenüberstellt werden, das der erprobten Vielfalt nicht gerecht wird (vgl. Gather Thurler & Huberman 1991).

Die Kritik der Gesamtsystemstrategie ist eine *Kritik reformpolitischer Durchsetzung.* Für die Schulversuchsstrategie zur Entscheidungsvorbereitung gilt diese Kritik gerade nicht, da bei ihr der einzelnen Oberstufenschule grosse Bedeutung zukommt. An der kritisierten Gesamtsystemstrategie führt kein Weg vorbei, wenn der Reformgegenstand wie die Organisationsstruktur des Schulwesens am Gesamtsystem einer gegebenen Einheit (dem Kanton Zürich als Staat) festgemacht ist. Kritik an Gesamtsystemreformen müsste zur Kritik der für die Politik relevanten Systemeinheiten, also des Staates führen. Aber nichts erscheint gegenwärtig unrealistischer, als den Staat aufgeben zu wollen, nur weil die staatliche Reformpolitik Durchsetzungsprobleme hat. Kaum zu bestreiten dürfte sein, dass staatliche Regulierungen aufgrund unterschiedlichster, häufig sich gegenseitig neutralisierender Ansprüche schwieriger zu erreichen sind (Hesse & Zöpfel 1990).

Nach diesen kritischen Abwägungen bieten sich zwei für den Kanton Zürich, aber vermutlich auch generalisierbare Schlussfolgerungen hinsichtlich einer zukünftigen Reformstrategie an:

- Die *Schulversuchsstrategie* weiterführen, quasi induktiv Schule um Schule aufgrund der eigenen lokalen Entscheidung umstellen lassen, möglicherweise auch andere Lösungen als AVO zulassen. Dadurch würden die Systemgrenzen vom kantonalen zum lokalen Rahmen verschoben. Diese Strategie müsste auf eine grössere, bisher nicht vorstellbare Schulvielfalt hinauslaufen, wie sie gern der «postmodernen» Schulentwicklung zugeschrieben wird (Rittelmeyer 1990,

S. 416). Die Akzeptanz einer solchen *ungeordneten (chaotischen) Schulentwicklung* wäre allerdings wiederum ein schulpolitischer Entscheidungsfall, denn diese Politik würde einen politisch zu erwirkenden Verzicht des Kantons (Gesetzesänderung) auf allgemeine bzw. auf kantonale Regelungen im Bereich der Schulstruktur verlangen («Deregulierung»).

Wie kommen aber einzelne Schulen bzw. Gemeinden auf Reformgedanken? Wäre im Kanton Zürich auf einzelne Oberstufenschulen gewartet worden, hätte es kaum ein Umstrukturierungskonzept gegeben. Dafür war die kantonale Sichtweise des Oberstufenproblems und die Initiative des Zentrums nötig. Die *lokale Schulentwicklung* beschränkte sich auf die Froschperspektive und das Sich-Arrangieren, notfalls wurde einfach ein Strukturelement, meist die Oberschule, fallengelassen, d.h. nicht mehr in der Gemeinde geführt. Wird dennoch eine Entwicklung von der «Basis» her erwartet, wie können einzelne Schulen und Gemeinden diese realisieren? Eine erste Antwort darauf könnte ein *kantonales Unterstützungssystem* für Reformen sein. Pestalozzianum Zürich und Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion wären dafür geeignete Institutionen. Natürlich käme mit diesem Unterstützungssystem wieder ein zentralistisches Element am Gesamtsystem orientierter Modernisierung ins Spiel (wie es auch Rolff für möglich und nötig erachtet). Auf dieses Element kann, vom bürokratischen Odium befreit, auch aus Gründen der Vergleichbarkeit und «Qualitätskontrolle» (Sicherung qualifizierter Schulbildung) im schulischen Hoheitsgebiet hinsichtlich der Lernbedingungen, der pädagogischen Zielsetzungen, der Lehrtätigkeit usw. nicht ganz verzichtet werden. Von überregionalen «Standardisierungen» lässt sich auch dann nicht absehen, wenn soziale Disparitäten vermieden und unterschiedliche Schulformen aufeinander abgestimmt werden sollen (Leschinsky 1990, S. 400). Für Leschinsky sind zentrale Steuerungsmittel Bedingungen dafür, dass einzelne Schulen Freiheitsräume und die Akteure Partizipationschancen autonomer nutzen können. Warum überhaupt sollten einzelne Schulorte oder -kreise eher Entwicklungsaufgaben anpacken als der Kanton, und nur, weil sie die kleineren Einheiten sind? Warum sollten sie entwicklungsbereiter oder gar fortschrittlicher sein? Hier gibt es vorerst viele Fragen und wenige Antworten.

Muss die auf die Einzelschule vertrauende Reformstrategie mit einem *Entstehungsproblem* und bei Fortbestand des Gesamtsystems auch mit einem Standardisierungsproblem rechnen, hat die Gesamtsystemstrategie ein Durchsetzungsproblem, sofern sie als bürokratisches Reformmodell und als Durchsetzungsstrategie des die Reformpolitik bestimmenden Zentrums begriffen wird.

– Die zweite Schlussfolgerung schliesst eng an die bisherigen Erfahrungen mit einer flexiblen Handhabung des zürcherischen Schulversuchs an. Schon während des Versuchs wurde die Versuchskonzeption über zwei Phasen hinweg umgebaut. Ausserdem gestattete der Erziehungsrat, auf lokale Bedürfnisse einzugehen (Abweichungen von der Standardstruktur z.B. aufgrund schwieriger Schülerzahlenverhältnisse, Konzentration fremdsprachiger Schüler). Die zukünftige Einführung der neuen Oberstufe soll ähnlich ablaufen: Es wird ein *Strukturrahmen,* der weitgehend dem AVO entspricht, vorgegeben. Nach diesem Rahmen müssen sich die Schulgemeinden in der Regel richten. Um aber

die Durchsetzung zu erleichtern, wird eine *gemeindeweise Einführung* als sozialer Prozess mit längerer Umstellungsfrist geplant und sind *Ausnahmebewilligungen* durch den Erziehungsrat für begründete Abweichungen vom gegebenen Strukturrahmen vorgesehen. Sowohl über diesen Strukturrahmen als auch über dieses Vorgehen muss im Kanton Zürich noch abgestimmt werden (Erziehungsrat 1991).

Wenn es auf diesem geordneten Weg gelingt, eine soziale, organisatorische und pädagogische Entwicklung in den einzelnen Oberstufenschulen und lokalen Schulsystemen auszulösen, wird sich die erprobte Neukonzeption der Volksschuloberstufe im Sinne einer effektiven Umstellung des Gesamtsystems durchsetzen.

Für beide Strategien, die «chaotische» und die geregelte, stellt sich die Frage, welche (rationalere) Organisation der einzelnen Oberstufenschule geeignet ist, um eine neue Struktur der Volksschuloberstufe entwickeln bzw. die neue Struktur tragen zu können (Leschinsky 1990). Damit verlagert sich aber die Strategiedebatte auf einen anderen Reformgegenstand.

5. Die Schulorganisation als Reformgegenstand

Im ersten Fall, und dieser entspricht der «chaotischen» Strategie, ist die Schulorganisation (als ein wesentlicher Aspekt der Institution Schule) Gegenstand der Reform und begründet gleichzeitig den Reformansatz (dieser wird von Rolff aufgegriffen, um den Pradigmenwechsel darzustellen); im andern Fall, und dieser entspricht dem von kantonalen Vorgaben geregelten Vorgehen, sind Veränderungen der Schulorganisation eine *Folge der beabsichtigten Strukturreform,* und wie Leschinsky (1990) plausibel darstellt, eine bisher zu wenig bedachte Folge. Für die im Kanton Zürich eingerichteten AVO-Schulen ist erst aufgrund langjähriger Versuchserfahrungen richtig deutlich geworden, wie wichtig die *innere Schulorganisation* als eine Art *Sockel* ist, der das neue Oberstufenkonzept abstützt.

Im übrigen erleichtert es aber die *Hinwendung zur Organisation* der einzelnen Schule nicht, die Schule zu modernisieren. Ein wichtiger Grund dafür liegt in der ungeklärten organisationssoziologischen Einschätzung der Schule, weil mit kontroversen *organisationstheoretischen Konzepten* die Schule beschrieben und analysiert wird. Weit verbreitet und mit langem historischen Atem ist die organisationstheoretische Charakterisierung der Schule anhand des *Bürokratiemodells.* Staatliche Trägerschaft und Verwaltung leisten der Betonung formaler Strukturen Vorschub, die sich im Bild des Gefässes verdichten. Diese statische Vorstellung von Organisation ist von einigen neueren organisationstheoretischen Ansätzen korrigiert worden: Formale Vorgaben und zentrale Kontrolle hätten nicht die beabsichtigte Wirkung und es sei zudem fraglich, ob bürokratische Regelungen überhaupt die Unterrichtsebene erfassen wollen. Schulische Einheiten hätten freie Handlungsräume und bestehen aus *lose verbundenen* Handlungsbereichen (Weick 1976, Meyer & Rowan 1978); das büro-

kratische Regelwerk könne dadurch zur *Fiktion* werden und diene allenfalls zur Legitimation des schulischen Anteils an der sozialen Ordnung bzw. verdecke *diffuse Organisationsstrukturen* und eher zufällige Entscheidungsabläufe (March & Olson 1976, Lindblom 1959); zu finden sei allenfalls eine «quasi-feudale», «zelluläre» Arbeitsorganisation in Schulen (Leschinsky 1990). In diesen Ansätzen bleibt die Schule ein mehr oder weniger strukturierter Organisationstypus; erst vom konstruktivistischen Ansatz her, unter Berufung auf eine «Humanisierung» der Organisation, rücken *Aushandlungsprozesse* in den Vordergrund (Crozier & Friedberg 1979, Bühler 1992). In der letzteren Vorstellung gilt die organisationssoziologische Analyse der Strukturierung, d.h. den Interessen, Deutungen und Taktiken, mit denen die *Akteure* im Schulfeld verhandeln, woraus sich ein organisatorischer Strukturrahmen bilden kann. Das Bild des *geregelten Spiels* taucht auf, bei dem zugleich die Spielregeln diskutiert und entwickelt werden.

Ausgegangen wurde von der Umstrukturierung des Schulsystems. Unter organisationssoziologischer Perspektive verlagert sich diese Modernisierungsabsicht auf einen anderen Reformgegenstand, nämlich auf den der *Strukturierung der einzelnen Schule.* Im Kanton Zürich, wo die Schulgemeinde die Volksschule mitträgt, wären die lokale Schulbehörde und die Bevölkerung tangiert. Eine dabei die Kommune stärker einbeziehende Schule verlangt nach dafür geeigneten Gremien und durch gemeinsame Überzeugungen geprägter Trägerschaft. «Und dies ist wiederum nicht unabhängig von schulinternen Steuerungseingriffen und strukturierende Handlungsvorgaben» (Leschinsky 1990, S. 401). Schulleitungsfunktionen und Modi der innerschulischen Arbeitsteilung («die geleitete Schule»), Kooperationsformen und die Formulierung von Schulkonzepten, Evaluation der geleisteten Schularbeit und die Bestimmung von Qualitätsnormen werden dann zu Aufgaben der einzelnen Schule und des *kommunalen Umfeldes.* Wird in diesem Sinne lokale Schulentwicklung betrieben, sollte es sehr verwundern, wenn sich nicht auch die kantonalen Instanzen einschalten.

An den erwähnten Aufgaben macht schulische *Organisationsentwicklung* fest. Dort wo sich Organisation entwickelt, können nicht nur Organisationsfragen, sondern auch pädagogische Konzepte bis hin zu Strukturfragen bearbeitet werden; letztere stossen aber an Grenzen bzw. verlangen nach Antworten, die bisher durch Regelungen des Gesamtsystems gegeben wurden. Auf der Ebene des Gesamtsystems ist dann eine *Deregulierung* gefordert, wofür zentralstaatliche Instanzen nicht nur zuständig sind, sondern auch bereit sein müssen, die für eine lokale Schulentwicklung notwendigen Freiräume zu schaffen.

Für die Ebene der Einzelschule wird Organisationsentwicklung u.a. deshalb empfohlen, weil sich die einzelnen Lehrpersonen und Behördenmitglieder als Mitspieler direkt einbeziehen lassen (Dalin & Rolff 1990; Strittmatter 1991). Sie sind als Akteure und als Teams erwünscht, denen im Rahmen ihrer Schule als «pädagogischer Handlungseinheit» die Herstellung einer «Schulkultur» gelingt (vgl. u.a. Fauser 1989). Dafür soll auch ein grösserer Einfluss des *lokalen Umfeldes* genutzt werden und man erhofft sich dadurch, die zentrale Steuerung zu beschränken. In diesem Zusammenhang wird häufig die Organisationsfrage

gestellt, die auf Schulleitung zielt. Herausgehobenen Positionen in der Schule kommt, darauf pocht Leschinsky (1990, S. 402), eine «strategische Funktion», zu, soll «die Veranstaltung Schule nicht nur als willkürlich und zufällig, sondern als zielorientiert und sinnvoll» erlebt werden. Dennoch traut man aber der innovationstheoretischen Umkehr der individuenabhängigen Erneuerung auf unterster Systemebene nicht ganz.

Nicht nur eine übergeordnete «support structure» für Entwicklungsmanagement biete sich an, sondern gleichwohl braucht es weiterhin für die Lösung schulstruktureller Probleme, also derjenigen Probleme, die auf der Ebene einzelner Schulen nicht lösbar sind, Vorgaben des Gesamtsystems (Rolff 1991, S. 884). Im Kanton Zürich ist das so bei der geplanten Oberstufenreform beabsichtigt, um der Erosion der Schulsystemgliederung zu begegnen. Es ist kein Verzicht auf eine kantonale Strukturpolitik abzusehen.

Mit der Trendwende hin zur Einzelschule wird also ein neuer Innovationsbereich, ein anderer «Gegenstand» von Schulentwicklung «entdeckt». (Dies übrigens nicht ganz uneigennützig, sind doch die «Entdecker» auch meist Schulentwickler. Für den hier zum Zuge kommenden Mechanismus, am Beispiel sonderpädagogischer Schulentwicklung beschrieben, vgl. Bühler 1991). Das heisst, die Innovationsebene wird auf Organisation (Lernfähigkeit der Schule als Organisation) *verlagert,* die weiterer Rationalisierung zugänglich gemacht werden soll. Auf der Ebene der Einzelschule wird Schulentwicklung durch Organisationsentwicklung als rationales Verfahren angewendet. Schulische Organisationsentwicklung erscheint demnach nicht viel mehr zu sein als die Verlagerung und Fortsetzung des Modernisierungsansatzes, der auf Rationalisierung und Bürokratisierung hinausläuft.

Wird von dieser Verlagerung ausgegangen, dann liesse sich kein Gegensatz mehr zwischen den beiden Strategien (Umstrukturierung des Gesamtsystem vs. Entwicklung von Einzelschulen) konstruieren. Sicher hängt dies auch vom jeweils gewählten Organisationsmodell ab. Immerhin könnte sich die geleitete Schule zu einer bürokratisierten mausern, nur schon deshalb, wenn wir an ihre Einbettung in die von Bürokratie geprägte öffentliche Verwaltung denken; über Einwirkung (Zusammenarbeit, Fortbildung) auf die Lehrpersonen könnte der Unterricht methodischer und dadurch rationaler werden, in dem Sinne rationaler, dass die Prinzipien formaler Rationalität (z. B. fachdidaktische Gesichtspunkte) durchschlagender werden für die Überlegungen und Prozesse, durch die die Lehrenden ihr Handeln leiten lassen (vgl. Labaree 1992, S. 147). Bürokratische Elemente in der Schulorganisation und rationalere Unterrichtsführung als Folge lokaler Schulentwicklung zeigen eine (sozial) technologische Komponente. Diese könnte dazu beitragen, wie Labaree befürchtet, dass sich die bisher vergeblich angestrebte bürokratische Kontrolle der Unterrichtsebene durchsetzt. Das heisst, lokale Schulentwicklung könnte zum *Instrument der Durchsetzungsstrategie des Zentrums* werden.

Dieser Konsequenz muss man sich bewusst sein, sollte die Schulversuchsstrategie des Kantons Zürich, umgestaltet in ein Einführungsverfahren mit Teilen lokaler Schulentwicklung, nach der Reformentscheidung auf die Einführung einer neuen Oberstufe übertragen werden.

6. Modernisierung ohne Strategie

Mit der Kritik an der schulischen Organisationsentwicklung wird die Diskussion der Reformstrategie zurückgelenkt zum Modernisierungsansatz des ungebrochenen Fortschrittsglaubens, auf den eingangs verwiesen wurde. Diesem Ansatz wird seit einiger Zeit eine andere Modernisierungsvorstellung entgegengehalten, die von den institutionellen Modernisierungs*grenzen* ausgeht und die Subjektseite (Individuum) in den Vordergrund rückt. So wird von einem «institutional lag» im Sinne des Stillstands institutioneller Entwicklung gesprochen (Beck 1991). Das könnte heissen, es gibt für die Schule keine institutionelle Erneuerungskraft mehr: sie konserviert eine z.B. mittelklassenabhängige Normalität, nebst archaischen Organisationsformen, und wenn Entwicklung stattfindet, dann, so Becks These, nur noch durch «Individualisierung der Institutionen». Dies bedeutet: «Institutionen werden *individuenabhängig;* und zwar nicht, weil die Individuen so mächtig, sondern weil die Institutionen historisch widersprüchlich werden» (Beck S. 45), im Fall der Schule immer schon waren, wie es am Spannungsverhältnis von Organisation und Erziehung angedeutet wurde. Und neue Widersprüchlichkeiten kommen noch hinzu, u.a. durch sozialstrukturelle Entwicklungen, die den gesellschaftlichen Anforderungscharakter ändern, beispielsweise im Kanton Zürich einen ungleichen Zugang zum Gymnasium auf Gemeindeebene als Problem erscheinen lassen, weil dieser die Forderung nach Chancengleichheit und zugleich Gleichförmigkeit als bürokratische Norm verletzt. Schulentwicklung kann aber nicht sozialen Wandel aufhalten.

Der innovationstheoretische Blick auf die Einzelschule scheint die Individualisierungsperspektive aufzunehmen. Wird im allgemeinen auch nach Modernisierungs*verlusten* gefragt, u.a. in dem Sinne, ob nicht die einzelnen, die von der Aufklärung her gewollten autonomen und vernunftbestimmten Subjekte (Idee) sich nicht unvermittelt in einer Welt von Sachzwängen (Wirklichkeit) wiederfinden (Siebel 1990), dann muss und kann diese Frage auch an die Welt der Schule gerichtet werden. Auf den Schulzwang hinzuweisen, den die Lernenden als Schulpflicht mit allen ihren Folgen und die Lehrenden an allen bekannten schulstrukturellen, didaktischen, administrativen Vorgaben erleben, mag genügen. Verschärft somit, ist zu fragen, oder ändert eine die Individuen als Akteure – meist ohne Schülerinnen und Schüler – einbeziehende Modernisierung der Schule ihren Zwangscharakter? Zumindest dann, kann zunächst geantwortet werden, wenn das kleine Kollektiv (z.B. ein Kollegium) einzelne zum Mitmachen zwingt, aber auch dann, wenn eine bei der Einzelschule ansetzende Organisationsentwicklung als ein sozialtechnologisches Vorgehen gehandhabt wird, dass zu bürokratischen und rationaleren Strukturen und Verhaltensweisen auf Schulebene führt. Die Bedingungen, unter denen das *nicht* eintrifft, scheinen bis anhin zu wenig aufgeklärt, als dass vertrauensvoll allein der Einzelschulstrategie gefolgt werden kann. Kleinheit ist so wenig eine ausreichende Bedingung für subjektive Freiheit, wie das auf «Gemeinschaft» zurücklenkende Denken schon totalitär sein muss.

An die Gesamtsystemstrategie diese Frage nach dem Zwang zu richten, scheint müssig zu sein, wird ihr per se ein Zwangscharakter zugemessen, Zwang, der vom Zentrum ausgeübt wird, wogegen sich lokale Schulentwicklung und Einzelschulstrategie wenden. Keine der beiden Strategien ist daher die überlegene.

Die Abwägung zwischen Gesamtsystem- und Einzelschulstrategie oder zwischen zentraler Reform und lokaler Schulentwicklung unter Modernisierungsgesichtspunkten irritiert. Nur eine Erkenntnis scheint gesichert: Der Status quo hat keinen eigenen Wert. Modernisierung der Schule lässt sich nicht vermeiden, auch nicht in Anbetracht der Folgen, die der rationalen Entwicklungslogik eingeschrieben sind: formalere, bürokratischere, sogar zwangshaftere Schulverhältnisse. Selbst das Aushandeln und die individuelle Teilhabe an Entwicklungsprojekten lassen sich rationalisieren. Eine andere Einsicht kann aber dagegen gesetzt werden: Es bleiben (immer) Entwicklungsrückstände. Nicht-Rationalisierbares und Eigensinniges als die «primitiven», widerspenstigen Elemente von Modernisierung (Diamond & Narr 1985, S. 15 u. 17); und es bestehen Risiken des unaufhaltsamen Wandels (Beck 1986). Die destruktive Seite aller Modernisierung kann nicht geleugnet werden. Mit ihr verwandelt sich die gesellschaftliche Kohärenz in eine Vielzahl von Lebensstilen, in konkurrierende Werthaltungen, in widersprüchliche, kaum noch institutionalisierbare Ziele. Aufgrund dieser Erkenntnisse müsste doch die Modernisierung der Schule Einseitigkeiten vermeiden und dürfte es sich wohl kaum lohnen, die beiden Strategievorstellungen gegeneinander auszuspielen. Angebracht erscheint eine vielfach-focusierte Strategie, mit der eine Modernisierung des gesamten Schulsystems bishin zur einzelnen Schule verfolgt wird.

Die multilaterale *Strategie* ist keine, zumindest nicht in der Art, dass sich ein einziges Strategiekonzept aufdrängt. Zu tun ist folgendes: Je nach Gegenstand bzw. Problemlage verschiedene bzw. sich ergänzende Wege suchen und dann beschreiten, also: Strukturen des Systems bearbeiten, lokale Verhältnisse berücksichtigen, zentrale Vorgaben beachten, diese allenfalls anpassen und abbauen, mit einzelnen Schulen arbeiten und Teamstrukturen entwickeln, dabei immer klar definieren in welchem Segment, in welcher Relation, auf welcher Ebene die Arbeit situiert und zu tun ist.

Auf diesem multilateralen Modernisierungsweg sind Vielfalt und Unterschiede in der Schulentwicklung willkommen.

Literaturhinweise

Bach, M. (1992): Eine leise Revolution durch Verwaltungsverfahren. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 21, H. 1, Februar 1992 (16–30).

Basler Schulreform (1992): Projektleitung und Projekt-Management: Die neue Schule steht. Basler Schulreform. Stand und Weg der Reformarbeiten – ein Status-Bericht, Basel März 1992.

Beck, U. (1992): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

Beck, U. (1992): Der Konflikt der zwei Modernen. In: Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages. Frankfurt a. M./New York 1991 (40–53).
Brock, D. (1992): Die Risikogesellschaft und das Risiko soziologischer Zuspitzung. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 20, H. 1, Februar 1991 (12–24).
Bühler, D. (1992): Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen 1991.
Bühler, D. (1992): Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. In Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12. Jg, H. 4, 1992 (365–379).
Criblez, L. (1992): Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 13. Jg., H. 3 1991 (273–289).
Crozier, M. & Friedberg, E. (1992): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns, Königsstein 1979.
Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1992): Institutionelles Schulentwicklungs-Programm ISP, Soest 1990.
Deutscher Bildungsrat. (1992): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn-Bad Godesberg, Januar 1969.
Diamond, S. & Narr, W.-D. (1992): Bürokratisierung als Schicksal? In dies. mit Homann, R. (Hrsg): Bürokratie als Schicksal? In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft Sonderheft 6,1985 (7–19).
Dipartimento della pubblica educazione. (1992): L'istituzione della scuola media nel ticino, Bellincone, edizione 1980.
EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Pädagogische Kommission) (1992): Bildung in der Schweiz von morgen. Bericht. Bern 1990.
Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 1991: Basler Schulreform. Manual, Basel 1991.
Erziehungsdirektion. Planungsstab für Schulversuche der Pädagogischen Abteilung (1992): Rahmenkonzeption für Schulversuche im 7.–9. Schuljahr zum Ausbau der Oberstufe, September 1976.
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1988): Bericht an den Erziehungsrat über die abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe, Projektgruppe AVO, (L. Oertel) Pädagogische Abteilung, Pestalozzianum, 1988.
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1992): Die abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe. Ergänzender Bericht 1989/1990, L. Oertel, Pädagogische Abteilung, Pestalozzianum Zürich, 1991.
Erziehungsrat des Kantons Zürich (1992): Schulversuche zum Ausbau der Oberstufe der Volksschule, 4. November 1975.
Erziehungsrat des Kantons Zürich (1992): Die Reform der Oberstufe der Volksschule, 4. Juni 1991.
Fauser, P. (1992): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule, 81. Jg., H. 1, 1989 (5–25).
Flügel, C. (1992): Orientierung über das Tessiner Schulsystem (Ms.), Bellinzona, 19. September 1989.
Gather Thurler, M. & Huberman, M. (1992): Umsetzung wissenschaftlicher Forschung in Praxis. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 13. Jg., H. 3 1991 (309–325).
Grunder, H. U. (1992): Was ist eine gute Schule? Editorial Bildungsforschung und Bildungspraxis, 13. Jg., H. 3, 1991.
Habermas, Jürgen. (1992): Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a. M., 1985.
Hedinger, U.K. & Wyttenbach, S. (1992): Zur Entwicklung der Schulstrukturen. Strukturreformen und Schulversuche in der Schweiz (hrsgg. von der EDK) Bern 1984.

von Hentig, H. (1992): Bilanz der Bildungsreform in der BRD. In: Neue Sammlung, 30. Jg., H. 3, 1990 (366–384).
von Hentig, H. (1992): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. In: Neue Sammlung, 31. Jg., H. 3, 1991 (436–448).
Hesse, J. & Zöpfel, C. (Hrsg.) (1992): Der Staat der Zukunft, Baden-Baden 1990 (darin C. Offe).
Hoffmann-Axthelm, D. (1992): Stichwort: Modernisierung. In: Ästhetik und Kommunikation, 11. Jg., H. 72, 1989 (13–17).
Huberman, M. & Miles, M. B. (1992): Innovation up close. How school improvement works, New York 1984.
Jenzer, C. (1992): Gesamtschule Dulliken 1970–1980, Bern, Stuttgart 1982.
Klemm, K. & Rolff, H.-G. (1992): Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem. In: Pädagogik, 40. Jg, H. 7/8, 1988 (87–90).
LCH. (1992): Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild, o. O. und o. J. Vorbereitungsunterlagen für den LCH-Kongress Zürich, 11.–12. Sept. (1992).
Labaree, D. F. (1992): Power, knowledge, and the rationalization of Teaching. In: Havard Educational Review Vol. 62, no 2, 1992 (123–154).
Lepsius, M.R. (1992): Interessen, Ideen und Institutionen, Opladen 1990.
Leschinsky, A. (1992): Schultheorie und Schulverfassung. In: Die Deutsche Schule, 82. Jg., H. 4, 1990 (387–407).
Leschinsky, A. & Mayer K.U. (eds.) (1992): The comprehensive school experiment revised: Evidence from Western Europe, Frankfurt/M. u. a., 1990.
Lindblom, C.E. (1992): The science of muddling through. In: Public Administration Review XIX, Spring 1959 (79–88).
March, J.G. & Olson, J.P. (1992): Ambiguity and choice in organisations, Bergen 1976.
Mayntz, R. (1992): Die ausseruniversitäre Forschung im Prozess der deutschen Einigung. In Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Jg. 20, H. 1, 1992 (64–82).
Meyer, J. & Rowan, B. (1992): The structure of educational organizations. In: M. W. Meyer u. a.: Environment and Organizations, San Francisco 1978 (78–109).
OECD. (1992): Das Bildungswesen in der Schweiz. Bericht der OECD (Länderexamen), hrsgg. von der EDK, Bern 1990.
OECD. (1992): Schools and Quality. An international report, Paris 1989.
Oelkers, J. (1992): Die «gute Schule»: Überlegungen zum Stand der Diskussion. (Vorlage für den workshop «Gute Schule» des Kongresses der SGBF vom 8.–10. Oktober in Bern).
Oertel, L. & Aeberli, C. (1992): Gesamtschule in der BRD. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 11. Jg., Nr. 1, 1989 (39–60).
Regierungsrat Kt. Zürich. (1992): Auszug aus dem Protokoll: Pädagogische Abteilung, Zürich, 9. Juli 1970.
Rittelmeyer, C. (1992): Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule. In: Die Deutsche Schule 4. Vj. 1990 (408–425).
Rolff, H.-G. (1992): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., H. 6, 1991 (865–886).
Scherr, A. (1992): Postmoderne Soziologie – Soziologie der Postmoderne? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 19, H. 1, Feb. 1990 (3–12).
Siebel, W. (1992): Bürgerliches Subjekt und technische Zivilisation. In: Ästhetik und Kommunikation, 19. Jg., H. 75, Okt. 1990 (12–21).
SGBF. (1992): Wie lernt die Schule? Beiträge zum Kongress der SGBF, Juni 1991 in Einsiedeln, hrsgg. vom ZBS, Ebikon 1991.
Strittmatter, A. (1992): Das Kollegium. In: Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung 19, 1991 (10–12).

Tages-Anzeiger. (1992): Die Reform der Oberstufe wird im bisherigen Stil weiterverfolgt, Zürich, 26. April 1988.
Tatz, J. (1992): Dem einzelnen gerecht werden. Individualisierung des Lernens durch variable Unterrichtsreformen. In: Pädagogik 7–8, 1992 (49–53).
Terhart, E. (1992): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., H. 2, 1986 (205–223).
Titze, H. (1992): Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, 1992 (99–116).
Weick, K.E. (1992): Educational organizations as lossly coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1976 (1–19).
Zapf, W. (1992): Individualisierung und Sicherheit, München 1987.

Réforme et réorientation de la stratégie d'innovation scolaire

Résumé

Réformer le système scolaire dans sa globalité serait une manière d'innovation complètement échouée. C'est pourquoi on proposerait maintenant les développements (pédagogiques) des divers établissements. On affirme un changement de la perspective par rapport à la stratégie d'innovation. On peut cependant montrer par un regard historique sur la modernisation scolaire des dernières vingt années quels thèmes de réforme jouissaient d'une conjoncture et de quelle manière elles avaient été travaillées. La réforme zurichoise de la structure scolaire du niveau secondaire I sera présentée en tant qu'un exemple concret pour montrer et examiner si la stratégie de réforme a vécu une réorientation ou un changement de paradigme (au niveau des innovations scolaires). Les regards théoriques d'innovation et d'organisation rendent plausible l'impression selon laquelle les changements structurels au niveau global seront relatifs aux développements scolaires des établissements. C'est pourquoi la participation de l'individu se cristallise mieux. La manière d'agir choisie par le canton de Zurich par rapport aux écoles expérimentales ou pilotes pourrait se transplanter en stratégie de réforme. La modernisation suivante du système d'éducation devrait être effectuée non seulement par un développement des établissements dans les communes mais encore par une politique structurelle dirigée vers le système d'éducation en entier.

Reform of reform strategy
Reorientation in innovation of schools

Summary

A systemic approache to reforms of school systems has been wrecked. Therefore the educational development of the single school is now being urged. A change of perspective seems to be required. In retrospect to the history of school innovation concerning the last twenty years of improving schools the author indicates themes which have been discussed and how improvement has been handled. The restructuring of lower secondary education at the Canton of Zurich is treated as an example to present and examine the strategy of innovation, whether or not a change of the mentioned perspective has taken place. In respect to theoretical views of innovation and organization there is the grounded impression which can be learned from the Zurich case of school experiments that a change of systems structures is interdependent to school improvement at the local level. The procedure of school experiment leading to a new structure at the secondary level seems to be transferable into a political strategy for reform decision. A future modernization of schools implies an improvement of single schools in a local setting as well as structural change directed towards the whole system.