

**Beitrag der Club of Rome Schule Tagung
Frankfurt 2004-03-01--02**

Internationale Erfahrungen bei Umwandlungsprozessen von Schulen und die besondere Rolle der Schulleitung

Mats Ekholm

Professor, Karlstad Universität, Schweden und Generaldirektor, Bildungsministerium,
Stockholm, Schweden

Schulen - ein staatliche Steuerungsmittel

Moderne Staaten umfassen und beruhen auf politischen Systemen. Unabhängig davon, wie man seinen Staat nun praktisch gestaltet hat, so tritt er zuerst so in Erscheinung, daß er vor allem 'Mittel' (also Steuern und Abgaben) von seinen Einwohnern nimmt. Diese Mittel verwendet er, um Einrichtungen und Institutionen zu schaffen oder zu unterhalten. Diese Einrichtungen und Institutionen sollen die Nation zusammenhalten und gewährleisten, daß sie die Ziele erreichen kann, wegen deren sie besteht. Die allgemeine Bestimmung des Staates ist es, Existenzprobleme zu lösen - sowohl für die Nation als auch für den einzelnen Bürger. Wenn ein Staat versucht, diese allgemeine Bestimmung zu erfüllen, muß er normalerweise zwei weitere Grundprobleme angehen:

- Bei dem ersten geht es darum, Fragen des menschlichen Zusammenlebens zu lösen. Eine Reihe von Staaten setzt hier auf friedliche Lösungen, andere auf gewaltsame.
- Bei dem zweiten Problem geht es um die wirtschaftliche Entwicklung. Dort ist die Produktion von Nahrungsmitteln von zentraler Bedeutung ist.

Eines der Mittel, die der Staat anwendet, um die Fragen des Zusammenlebens und der wirtschaftlichen Entwicklung zu lösen, ist die Schule. Deshalb macht man im Schulbereich häufig die geltende Auffassung über den Staat und seine Aufgaben besonders deutlich. Unsere heutige Zeit macht da keine Ausnahme (TORRES, 1996). Als man in Europa in der Mitte vorigen Jahrhunderts die Folgen des Zweiten Weltkrieges sah, zog man in vielen Ländern daraus die Schlußfolgerung, daß die Schule die Bürgerinnen und Bürger gegen Faschismus immun machen sollten. Die Beispiele aus faschistischen Staaten, in denen Schulen Instrumente der Indoktrinierung benutzt wurden, schreckten ab. Aber man sah gleichzeitig auch die Bedeutung und den Nutzen der Schulen als Instrument der Beeinflussung für das Gute in der Gesellschaft.

In Schweden wurden 1948 Ansätze betont, die Schule sei eine Einrichtung für eine demokratische Erziehung und für eine Erziehung zur Selbständigkeit. Diese Ansätze bilden seit dieser Zeit die Grundlage für unser öffentliches Schulsystem. Dort, wie in den anderen nordischen Ländern, setzte man in den fünfziger und sechziger Jahren auf eine lange gemeinsame Ausbildung für alle Schülerinnen und Schüler. Seit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hat man sich in vielen demokratisch orientierten Ländern Westeuropas dafür entschieden, einen großen staatlichen Einfluß auf die Schulen auszuüben.

Auch in den osteuropäischen Ländern, die unter den Einfluß der Sowjetunion gerieten, wurde der staatliche Einfluß auf die Schule verstärkt. Wenn man nicht die gleichen hohen Ziele für die Arbeit der Schule erreichte wie in den westeuropäischen Demokratien, so benutzten die

osteuropäischen Staaten ihre Schulen, um ihren Einfluß auf die Bürger zu verstärken. Und in einer Reihe von Ländern, zum Beispiel in den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) oder in Belgien, war Bildung und damit die Arbeit der Schule praktisch ein Teil einer umfassenderen Sozialpolitik. Dabei hat der Staat eine deutliche und eine starke Rolle gespielt.

Neue Auffassungen über die Nützung von Schulen

Die Auffassung über die Rolle des Staates bei der Bildung und Erziehung der Bürger hat sich Ende des 20. Jahrhunderts in vielen Nationen verändert. Sie ist anders als noch in der Mitte dieses Jahrhunderts. In Ländern, in denen die Sozialdemokratie oder sozialliberale Strömungen die Politik dominierten (zum Beispiel in den nordischen Ländern und in einigen Ländern der Bundesrepublik) bestand eine hohe Akzeptanz darin, daß durch den Staat oder staatliche Regelungen dazu beitragen wurde, Schulen zu schaffen, die bestimmte Ziele und Erwartungen erreichen sollten. Zu den Zielen gehörte unter anderem der Ausgleich der Bildungsunterschiede zwischen den gesellschaftlichen Klassen und den Geschlechtern. In kommunistisch regierten Staaten war es selbstverständlich, daß ein so strategisch wichtiger Teil staatlicher Machtausübung wie die Schule genau vom Staat geregelt und kontrolliert werden mußte. In Staaten, in denen der Kapitalismus eine starke Stellung hatte, wie zum Beispiel in England oder USA, hatten Schulen Ende der siebziger Jahre eine sehr starke Selbständigkeit.

In diesen drei Staatengruppen veränderte sich relativ schnell die Stellung des Staates gegenüber der Bildung und der Schule. Am schnellsten und am größten sind die Veränderungen in den früheren kommunistischen Staaten. In den meisten dieser Staaten ist ganz allgemein das Mißtrauen gegenüber staatlicher Steuerung sehr groß. Diese Grundeinstellung ist gleichzeitig verknüpft mit der Auffassung, daß der Staat eine selbstverständlich, zweckmäßige und bestimmende Verantwortung für die Schule und Ausbildung in der modernen Gesellschaft trägt. Große Probleme der Veränderung und Umstellung sind in diesen Ländern zu bewältigen. In Estland hat man zum Beispiel versucht, ein neues System der Qualitätssicherung und -kontrolle in den Schulen zu entwickeln. Aber man hat die alte Schulaufsicht nicht verwenden können, die den Interessen des Sowjetstaates gedient hatte. In die frühe neunzigjahre, Schulen in Tschechien und in der Slowakei, die mit öffentlichen Mitteln finanziert worden waren, ließen ältere Schüler, Lehrer und Eltern abstimmen, ob sie den Schulleitungen vertrauen wollten, die noch vom alten System ausgewählt worden waren. Ein großer Teil der früheren Schulleitungen mußte sich daraufhin neue Arbeitsaufgaben und Arbeitsplätze suchen, neue Schulleitungen wurden eingesetzt. In den früheren kommunistischen Staaten arbeiten Schulen auf einer schwachen wirtschaftlichen Grundlage - dort geschieht eine Mentalitätsveränderung großen Ausmaßes.

Das veränderte Verhältnis zwischen Staat und Schule, wie es nun in Ländern wie Rußland, Estland, Litauen, Tschechien, in der Slowakei oder in Rumänien geschaffen wird, zeigt bis jetzt noch keine Anzeichen von höherer Qualität der schulischen Bildung. Schulische Bildung hängt stark ab von der übrigen gesellschaftlichen Entwicklung und besonders stark von der wirtschaftlichen Entwicklung. Die genannten Staaten leiden unter ihren wirtschaftlichen Systemänderungen. Das bedeutet, daß deren Schulsystem eher Verschlechterungen als Verbesserungen der Voraussetzungen für die Schularbeit zu spüren bekommt. Hier benötigt die Veränderung des Verhältnisses zwischen Staat und Schule sicherlich noch eine erheblich längere Zeit, bevor man Wirkungen erkennen kann.

Interessanterweise hat sich Auffassung über die Rolle des Staates im Schulbereich in den sozialdemokratisch und sozialliberal regierten Staaten und in den neokonservativ regierten Staaten

angenähert. Die neokonservativen Ideen über die begrenzten Aufgaben des Staates im Hinblick auf notwendige öffentliche Einrichtungen und ihr Aberglaube, daß es gut sei, wenn die Marktkräfte alle gesellschaftlichen Bereiche bestimmen, haben inzwischen auch Eingang in sozialdemokratische und sozialliberale Politikerkreise gefunden (MIRON, 1993). So hat zum Beispiel der schwedische Staat die freie Schulwahl für die Eltern und Schüler eingeführt. Die Schüler müssen nicht länger die Schule besuchen, die die Gemeinde für sie vorgesehen hat. Die neokonservativen Kräfte haben zum Beispiel in England ihrerseits Ideen aufgegriffen, daß Schulen entsprechend landesweiten Richtlinien und nationalen Zielen arbeiten müssen. In England, wo man bis zum Ende der achtziger Jahre dem Staat eine starke Stellung durch Her Majestys Inspector eingeräumt hat, der die Arbeit der Schulen inspizieren und auf Schwächen hinweisen konnte, haben jetzt die neokonservativen Kräfte diese alte staatliche Institution zu einer Art Dienstleistungsbetrieb werden lassen. Heutzutage verkauft die Schulaufsicht ihre Dienstleistungen auf die gleiche Weise, wie die Revisoren in der Wirtschaft machen durch OFSTED. Der Staat fordert von den Schulen jedoch, daß diese sich evaluieren lassen - deshalb hat der Staat eigentlich seine kontrollierende Funktion nicht aufgegeben. Er führt sie nur auf andere Weise durch.

Die auffälligste Veränderung, die im Augenblick in den verschiedenen Ländern geschieht, betrifft die Frage, wer eigentlich der Eigentümer der Schule ist, wem es gehört. In vielen Ländern hat sich der staatliche Einfluss auf die Schule verringert, in einigen Ländern ist der Einfluss gestiegen. Es ist also die staatliche Steuerung der Schule, die man am meisten verändert hat. Und man ist sehr zuversichtlich, dass diese Veränderung grosse Wirkungen auf die innere Arbeit der Schule haben wird und dass sie den Schülerinnen und Schülern eine vielfältige und lebendige Pädagogik bringen wird. In der Debatte über die Frage, in welchen Bereichen der Staat für den Schulgang der Kinder und Jugendlichen Verantwortung übernehmen sollte, werden meiner Ansicht nach die Unterschiede zwischen den einzelnen Steuerungsmodellen übertrieben. Meist prägen rhetorische Unterschiede die Auseinandersetzung über diese Frage - und nicht die wirklichen Verhältnisse. Die Strategien der Schulentwicklung, die im Augenblick in den verschiedenen Staaten benutzt werden, bemühen sich vor allem um eine Veränderung der Steuerung der Schule. Wenn man danach fragt: "Wie werden Schulen finanziert? Wer tritt eigentlich als 'Eigentümer' der Schule auf? Wer setzt die Ziele für die Schule und ihre Arbeit fest? dann kann man Anstrengungen und Bemühungen sehen, die Schule weiterzuentwickeln. Aber es ist auch wichtig, auf andere Fragen Antworten zu bekommen, um entscheiden zu können, ob die Veränderungsbemühungen wirklich erfolgreich sind: Wer bestimmt die Inhalte in der Schule? Wie wird die Arbeitszeit der Lehrer geregelt? Wer bestimmt die Alltagsarbeit in der Schule? Wie werden die Arbeitsprozesse und die Arbeitsergebnisse in der Schule kontrolliert? - das sind Beispiele für solche Fragen.

Versucht man unter Beachtung dieser Faktoren eine Analyse, dann findet man nicht so große Unterschiede, wie man nach all den Debatten erwartet sollte. In Europa werden Schulen auf die gleiche Art und Weise finanziert. In den verschiedenen Staaten zahlen die Bürger Steuern. Und die Steuern werden - unter anderem - dafür verwendet, Schulen zu betreiben. Es gibt Unterschiede hinsichtlich der Frage, wer denn als 'Eigentümer' einer Schule auftritt. In den Niederländern treten sowohl der Staat als auch die großen Religionsgemeinschaften als 'Eigentümer' auf. Aber die Grundlage für das Handeln aller Eigentümer ist das gleiche Kapital - das Geld der Steuerzahler. Gleiche Ansätze gibt es in mehreren Ländern, in denen man das Recht hat, sogenannte Freie Schulen zu errichten. Diese Schulen sind frei im Verhältnis zu den öffentlichen Schulen - aber gleichzeitig bekommen Dreiviertel und mehr der Schulen ihr Geld von den Steuerzahlern. Solche Schulen gibt es zum Beispiel in Dänemark, wo etwa jeder zehnte Schüler sogenannte "Lilleskolor" besucht. In einer Reihe von Ländern gibt es eine kleine Anzahl Schulen, die von anderen als den Steuerzahlern getragen werden. Dort treten diejenigen, die die Schule finanzieren, auch als 'Eigentümer' auf. Zum einen Teil sind diese

Schulen reine Privatunternehmen, bei denen die Kunden die Kosten zahlen. Zum anderen Teil gibt es größere Vereinigungen wie Kirchen, Abstinenzler, Parteien, die eigene Schulen eingerichtet haben. Ein Beispiel dafür sind die sogenannten Volkshochschulen in den nordischen Ländern.

Auch wenn Steuergelder die finanzielle Grundlage für die Arbeit der Schule bilden, tritt der Staat nicht in allen Ländern als Eigentümer der Schule auf. In Dänemark treten seit langer Zeit die Gemeinden als Eigentümer der Schule auf, in der Schweiz sind die einzelnen Orte und Gemeinden die Eigentümer. In den Niederlanden begann man Ende der siebziger Jahre eine Diskussion, ob die Schulen nicht eine größere Autonomie erhalten sollten. Sie sollten sich damit als ihre eigenen verantwortlichen Eigentümer ansehen können. Heutzutage halten sich viele niederländische Schulen für relativ autonome Einheiten, die auf einer staatlichen finanziellen Grundlage arbeiten. In vielen europäischen Ländern sind die Schulen im Primarbereich das 'Eigentum' der jeweiligen Gemeinde oder des Bezirks. Und in vielen Ländern sind im Sekundarbereich die Schulen staatlich oder gehören den Bundesstaaten oder Regierungsbezirken. Paradoxerweise wird besonders von den letztgenannten Schulen oft angenommen, sie seien ihre eigenen Eigentümer. Deshalb treten diese Schulen oft auch besonders 'autonom' auf.

Veränderte Inhalte

Ein anderer Bereich, in dem der Staat ein großes Interesse für die Arbeit der Schule zeigt, sind die Ziele für die Arbeit der Schule und die Festlegung, welche Inhalte für das Lernen in der Schule verbindlich sind. In vielen Ländern begnügt sich der Staat damit, allgemeine Richtlinien zu geben und diese durch Rahmenlehrpläne zu ergänzen. In einer Reihe von Ländern bestehen starke Traditionen, daß der Staat nicht nur allgemeine Richtlinien für die Schularbeit vorgibt, sondern daß er auch definiert, welche Inhalte in welchen Jahrgängen bearbeitet werden sollen. Seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts hat man in der schwedischen Schule nach diesem Modell gearbeitet, um dann in den siebziger und achtziger Jahren davon abzugehen. Heute verlangt der Staat stattdessen, daß die Gemeinde und die einzelne Schule die Ziele innerhalb des Rahmens formulieren, den der Staat gibt. Dadurch erhält die einzelne Schule ein größeren Einfluß und eine größere Verantwortung als bei früheren Steuerungsmodellen. Ähnliche Veränderungen wurden in Norwegen und Finnland durchgeführt. In England war es früher den einzelnen Schulen überlassen, die Ziele für ihre Arbeit festzulegen. Aber seit Beginn der neunziger Jahre ist dies eine staatliche Angelegenheit. Hier also ist die Veränderung in eine andere Richtung gegangen als in den nordischen Ländern.

Wie die Ziele und wie die Inhalte der Fächer in den einzelnen Staaten festgelegt werden, muß bei näherem Hinsehen nicht die dramatischen Konsequenzen haben, von denen man manchmal in den Debatten darüber hört, welches Steuerungsmodell von Schule an effektivsten ist. Daß die Art der Festlegung von Zielen und Inhalten keine dramatischen Konsequenzen hat, beruht in einer Reihe von Ländern auf anderen Einflußfaktoren, die das Bemühen des Staates erheblich schwächen, durch die Angabe von Zielen und verbindlichen Inhalten zu steuern. Und diese Einflußfaktoren versehen stark dezentralisierte Machtstrukturen mit klaren zentralen Steuerungssignalen. Eine relativ einheitliche Steuerung erfolgt in vielen Ländern durch die Bücher und Lehrmittel, die im Unterricht verwendet werden. Manchmal werden diese Lehrmittel zentralen Prüfungsverfahren unterworfen, manchmal gibt es solche Prüfungsverfahren nicht. Aber für jemanden, der die Schulen eines Land untersucht, ist die Einheitlichkeit der Lehr- und Lernmittel wirklich auffallend.

Manchmal besteht auch eine Tradition, zentrale staatliche Tests oder Prüfungen in der Schule einzusetzen, die vom Staat oder einer kleinen Zahl autorisierter Testinstitute erstellt werden. Diese Tests haben allgemein eine sehr starke zentralisierende Wirkung auf die Arbeit der Schule - wie stolz man immer auch in einigen Ländern darüber ist, daß man autonome Schulen hat.

Arbeitszeit – eine wichtige Steuerungsinstrumente

Die zwei vielleicht bedeutendsten Steuerungsinstrumente für die Schule sind die Arbeitszeit der Lehrer und die der Schüler. In vielen Staaten wird die Arbeitszeit, die für die gemeinsame Schularbeit verwendet werden soll, direkt vom Staat durch Gesetze oder nach Verhandlungen mit den Lehrerverbänden und Gewerkschaften festgelegt (EURYDICE EUROPEAN UNIT, 1993, a u. b) . Die Arbeitszeit der Schüler in der Schule wird gewöhnlicherweise ohne Verhandlungen mit den Betroffenen diktiert. In den Ländern, in denen die Arbeitszeit für Lehrer als die Zahl der wöchentlich zu erteilenden Unterrichtsstunden staatlich festgelegt oder in zentralen Verhandlungen vereinbart wird - wie zum Beispiel in Finnland - , besteht eine starre Auffassung darüber, was eigentlich Lehrerarbeit ist. Ein viel zu starkes Gewicht wird offensichtlich auf den informierenden und erklärenden Anteil der Lehrerarbeit gelegt. Andere Arbeitsqualitäten rücken in den Hintergrund und werden in der Zeitberechnung nicht anerkannt. In einer Reihe von Ländern ist deshalb die Schule eine Einrichtung in einem Ort, die Kinder und Jugendliche nur in der Zeit nutzen können, die die Lehrer als Unterrichtszeit oder als Hausaufgabenbetreuung definiert haben. In Frankreich, Deutschland, Schottland, Irland, Spanien, Italien, den Niederlanden und Portugal gehört es zu den Ausnahmen, daß die Jugendlichen ihre Schule als Freizeitstätte nutzen können, weil eben die Arbeitszeit der Lehrer die Nutzung der Schule begrenzt.

In einer Reihe von Ländern ist es gelungen, die starre Definition von Lehrarbeitszeit zu überwinden. Dort erfolgen die Vereinbarungen über die Gestaltung der Lehrerarbeitszeit auf einem lokalen Niveau. Vielleicht ist man in Dänemark hier am weitesten. Bereits Mitte der achtziger Jahre strebte man Vereinbarungen in den Gemeinden und den jeweiligen Schulen darüber an, wie die Arbeitszeit unter den Lehrern verwendet werden sollte. Die Voraussetzungen dafür, Lehrerarbeit in anderen Kategorien als nur Unterricht zu sehen, sind in Dänemark größer als in vielen anderen Ländern. In der dänischen Volksschule begleitet im Prinzip der Lehrer seine Klasse vom ersten bis zum neunten Schuljahr. Das bedeutet, daß diese Lehrer viel mehr als in solchen Systemen, in denen sie die Kinder jeweils immer nur ein Schuljahr unterrichten, ihre Arbeit als pädagogische Entwicklungsarbeit sehen und nicht nur als reine Lehrtätigkeit. Lehrer im dänischen Schulsystem denken anders über ihre Arbeit als Lehrer, die immer jede Klasse nur ein Jahr lang unterrichten. In Schweden sind wir diesem Modell der Lehrerarbeit gefolgt. Mitte der siebziger Jahre gab der Staat den Schulen das Recht, die Unterrichtszeit in den einzelnen Fächern in Dreijahres-Perioden zu organisieren. Seit 1994 bringt der Staat den Schulen noch größeres Vertrauen entgegen: Er gibt nur noch an, wieviele Unterrichtsstunden insgesamt die Schüler während ihrer neun Grundschuljahre bekommen sollen. Und in Schweden haben wir die Lehrerausbildung seit 1988 so verändert, daß die Lehrer die Schüler sechs oder sieben Schuljahre lang während der Grundschulzeit begleiten können. Früher betrug dieser Zeitraum nur drei Schuljahre.

Auch in Schweden hat sich die Einstellung gegenüber dem, was Lehrerarbeit ist, verändert. Im Februar 1996 vereinbarten die Lehrerverbände und Gewerkschaften und der schwedische Kommunalverband als Schulträger, daß die Lehrerarbeit nicht länger als Zahl von wöchentlichen Pflichtstunden definiert werden soll. Man hat vereinbart, daß die Lehrerarbeitszeit etwa 220 Arbeitstage pro Jahr beträgt. Man diskutiert nunmehr Lehrerarbeit in den Kategorien von:

Information, Vermittlung, Anleitung und Betreuung, Vorbereitung, Auswertung, Beobachtung, Rechenschaftslegung, Leistungsüberprüfung, Schulentwicklung und Evaluation, eigene Fachfortbildung, Teilnahme an Fortbildung, Elternarbeit, Teamarbeit mit anderen Lehrern. In Schweden wie in Dänemark ist es nicht länger selbstverständlich, daß alle Lehrer die gleiche Arbeitsstruktur haben müssen.

In den meisten Schulsystemen kann man beobachten, daß die Steuerung des Schulalltags stark von Lehrern dominiert wird. Unabhängig davon, ob staatlich Regelungen bestehen, ob die Gemeinde Arbeitspläne festgelegt hat oder ob zentral produzierte Lehr- und Lernmittel vorliegen, so sind es doch die Lehrer, die für die Planung der alltäglichen Schularbeit verantwortlich sind und die die Inhalte für den Unterricht auswählen. Die Dominanz der Lehrer im Umgang mit Schülern ist praktisch staatlich legitimiert: Die Lehrer werden quasi als 'Vorgesetzte' für die Kinder und Jugendlichen eingestellt. Aber in vielen Ländern will man von staatlicher Seite erreichen, daß diese Vorgesetzten in einen Dialog mit den Schülern eintreten und daß die Schüler so üben können, in einer Demokratie mitzuwirken und sie mitzugestalten.

In den meisten Fällen versucht der Staat hier durch Aufforderungen und Hinweise zu steuern. Aus vielerlei Gründen werden diese Aufforderungen und Hinweise in den meisten Schulsystemen aber nicht umgesetzt. In einigen Staaten ist man jedoch weitergegangen und hat vorgeschrieben, daß die Lehrer sich mit den Schülern über die Schularbeit verständigen müssen. In dänischen und schwedischen Schulen gibt es seit 1978 Gesetze, daß man in der Grundschule (also von der ersten bis zur neunten Klasse), sowie in der Gymnasium, einen Klassenrat einrichten muß. Das bedeutet, daß die Klasse als ihr eigenes Parlament auftritt, um Fragen der gemeinsamen Arbeit zu diskutieren.

Von proaktive bis reaktive Steuerung von Schulen

Die Mehrzahl der Steuerungsmodelle für Schule, die ich oben geschildert habe, sind sogenannte proaktive Steuerungsmodelle, in denen etwas gesteuert werden soll, bevor es geschieht. Ein anderes Steuerungsmodell ist, reaktiv zu agieren. In den europäischen Ländern besteht eine lange Tradition, dieses Steuerungsmodell in Form von nationaler Schulaufsicht oder Inspektion anzuwenden. In den meisten Ländern hat die Schulaufsicht im hohen Grad auf Vertrauensbasis gearbeitet: Schulaufsichtsbeamte waren ehemalige Schulleiter oder Lehrer mit langer Unterrichts- und Schulerfahrungen. Schulaufsicht hat Aufträge von politischen Instanzen erhalten, sie hat - meistens durch persönlichen Besuch - Analysen durchgeführt und Verbesserungen gefordert. In den letzten Jahren gelangten mehr und mehr Ansätze moderner Organisationstheorie in die Schule. Deshalb kam Evaluation - in der Schule und landesweit - zur Anwendung. Die Evaluationen waren von anderer Qualität als das, was Schulaufsicht gemacht hatte. Die Evaluationen benutzten andere Verfahren und Instrumente, mit denen viel größere Bereiche der Schularbeit und des Unterrichts erfaßt wurden, als dies vorher durch die persönlichen Inspektionsbesuche möglich war.

Evaluation hat sich oft auf die Ergebnisse der Schularbeit konzentriert. In einigen Ländern, zum Beispiel in Großbritannien, Irland und Italien, werden zentrale Schulabschluß-Tests für alle Schüler durchgeführt. Diese Tests ermöglichen es dem Staat, kontinuierlich die Ergebnisse der verschiedenen Schulen zu kontrollieren, weil diese Tests bezogen auf jede einzelne Schule ausgewertet werden. In anderen Ländern, zum Beispiel in den nordischen Ländern oder in Portugal, werden die Kenntnisse der Schüler nicht in zentralen Tests am Ende der Schulzeit kontrolliert, deshalb gibt es dort diesen Steuerungsmechanismus nicht. In einigen dieser Länder, zum Beispiel in Schweden, versucht der Staat dennoch, landesweite Beurteilungen der Qualität der Ausbildung vorzunehmen. Es werden unter anderem Evaluationsstudi-

en bei einer repräsentativen Auswahl von Schulen durchgeführt oder auch landesweite Einstufungs-, Diagnose- und Leistungstests für verschiedene Klassenstufen verpflichtend gemacht oder angeboten. Das übliche Verfahren in den europäischen Ländern ist, daß der Staat die Verantwortung für die Evaluation der Ergebnisse und der Leistungen der Schule jeweils der Gemeinde oder einer regionalen Behörde gibt. In den wenigsten Ländern erhalten die Schulen das Vertrauen, selbst die Prozesse in der Schule zu evaluieren.

Die freie Markt kommt zur Schule

In der Debatte, ob Schulen vom Staat gesteuert werden sollen oder nicht, ob das Schulwesen zentral gesteuert werden soll oder ob man auf Dezentralisierung setzen soll, wird oft das neokonservative Argument angeführt, daß alles besser wird, wenn man nur auf Regelungen und zentrale Steuerungen verzichtet. Dadurch, daß man auf die Kräfte des freien Marktes setzt - und das ist ja das einzige Steuerungsmittel, dem die Neokonservativen vertrauen - dadurch soll die Schule eine bessere Einrichtung werden, in der das Lernen effektiver ist und in der diejenigen, die dort arbeiten, motivierter sind.

In außerordentlich wenigen Fällen sind die neokonservativen Ideen wirklich in der Realität erprobt worden. Deshalb ist es schwer, aussagefähige Vergleiche zwischen den verschiedenen Steuerungsmodellen zu machen. In den meisten Bereichen, die ich geschildert habe, sind die Steuerungsmodelle komplizierter als die vereinfachte Wahl zwischen harter staatlicher Zentralsteuerung oder starker dezentralisierter Steuerung durch den Markt. In allen Bereichen, die ich geschildert habe, bestehen Unterschiede im Hinblick auf Dezentralisierung und Zentralisierung der Steuerung. Aber nur selten bestehen Unterschiede im Hinblick darauf, ob die Steuerung durch ein Marktmodell erfolgt oder durch eine Diskussion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Fast immer erfolgt die Steuerung dadurch, daß Diskussionen in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit geführt werden - und nicht dadurch, daß irgendwelche Kräfte auf irgendeinem Markt agieren.

In den Bereichen und Fällen, in denen man versucht hat, das neokonservative Marktmodell anzuwenden wie im New Zealand, ist dies nur selten im vollen Umfang erfolgt. Die Neokonservativen sehen Privatisierung als notwendig an, um das Schwere und das Unmotivierende eines zentralistischen staatlichen Systems zu vermeiden. Sie wollen lieber, daß beauftragte privatwirtschaftliche Firmen die Führung übernehmen, damit ergebnisorientierte Leitung und Effizienz starkes Engagement anregen können. Privatisierungskonzepte sind bisher nie im vollen Umfang erprobt worden, weil dies erfordert, daß die Finanzierung der Schulen durch Steuern aufhören müßte und stattdessen derjenige, der die Dienste in Anspruch nimmt, auch deren gesamte Kosten zahlen muß. Weil Familien mit Kindern nicht so hohe Einkommen haben, daß sie für die gesamten Schulkosten der Kinder reichen würden, erweist sich das Marktmodell in europäischen Ländern als in sich ungeeignet. Wenn das Marktmodell erprobt wurde, dann nur in ganz bestimmten Teilen, und zwar insbesondere hinsichtlich der Prinzipien der Wahlfreiheit - und da vor allem hinsichtlich des Rechts der Eltern und der Kinder, eine ganz bestimmte Schule zu besuchen. Diese Idee wurde in den achtziger Jahren in den USA und in Schweden zu Beginn der neunziger Jahre erprobt, als die Neokonservativen regierten. In Minnesota wie in Schweden hat sich gezeigt, daß die Wahlfreiheit nur in Großstadtbereichen von Bedeutung war, wo die Entfernungen zu den einzelnen Schulen so gering sind, daß sich für die Eltern eine wirkliche Wahlmöglichkeit ergab. In den meisten Gebieten dieser Länder wählt man jedoch - und zwar unabhängig davon, ob man nun ein Wahlrecht hat oder nicht - die nächstgelegene Schule, weil sie für das Kind in einer angemessenen Entfernung liegt.

Wirkungen von veränderte Steuerungsmodellen

In vielen Ländern hat man in den letzten Jahrzehnten sehr viel Kraft auf die Entwicklung der Steuerung von Schule verwendet. Es ist nicht leicht herauszufinden, welche Wirkungen das eine oder das andere Steuerungsmodell für die Qualität der inneren Schularbeit hat. Wenn wir die Qualität der Arbeit der Schule oder die Qualität der Lernergebnisse messen und vergleichen, sind sie nicht nur beeinflusst von den jeweiligen Steuerungsmodellen, sondern von einer ganzen Reihe anderer Faktoren. Vor allem geht es darum, wie sich die unterschiedlichen Formen der Arbeits- und der Schulkultur in den einzelnen Ländern auswirken.

Um die Fragen in der hitzigen Debatte nach dem besten Steuerungsmodell wirklich beantworten zu können, muß man vergleichende Studien in der eigenen Kultur durchführen. In Schweden haben wir uns seit längerem darum bemüht, unsere eigene Entwicklung auf kritische Weise zu untersuchen, um auf die Fragen antworten zu können, die normalerweise in der bildungspolitischen Auseinandersetzung gestellt werden. Zu Beginn der achtziger Jahre untersuchten wir zum Beispiel in vier Studien, wie einzelne Schulen vier Jahre (SANDSTRÖM & EKHOLM, 1984 u. 1986) beziehungsweise fünf Jahre (EKHOLM, 1987) lang versuchten, auf die damaligen Steuerungsmodelle und -signale zu reagieren. Faßt man die Ergebnisse vereinfacht zusammen, so fanden wir in diesen Studien heraus, daß die zentralen Steuerungssignale keine größeren Wirkungen zeigten. Bei den Steuerungssignalen handelte es sich um neue Richtlinien, Veränderung der Verantwortungsbereiche von Staat und Schule sowie in bestimmten Bereichen Empfehlungen zur Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern. In 2001 wurde die 35 Schulen der von fünf Jahren gefolgt waren noch einmahl besucht (Blossing und Lindvall, 2003). Wenn noch sechzehn Jahre passiert fand die Forschern dass Veränderungen sich ereignen aber dass es langsam geht. Mann konstatiert dass es fordert langfristigkeit und Ausdauer von Schulen und speziell von die Schulleitern um Schulen zu entwickeln.

In einer anderen Untersuchung, die einen noch längeren Zeitraum von 25 Jahren umfaßte, habe ich die Entwicklung von neun Grundschulen (Klasse 7 bis 9) analysiert, und zwar dadurch, daß wir mit den gleichen Untersuchungsverfahren und Instrumenten die innere Arbeit der Schule 1969, 1979 und 1994 untersucht haben (EKHOLM & KULL, 1996). Während der 25 Jahre zwischen der ersten und der letzten Studie hat die schwedische Grundschule (Klasse 1-9) neue Richtlinien bekommen. Die beiden ersten im Jahre 1969 und 1980, waren voll von gut formulierten und detaillierten Erwartungen an Schulen und Lehrer. Die letzten Richtlinien wurden 1994 vorgelegt. Sie waren inhaltlich knapp. In ihnen wurde eine erhebliche geringere Menge an Forderungen an Schulen und Lehrer formuliert. Als ich die Studie mit den neun Schulen begann, waren Arbeitszeiten und -bedingungen der Lehrer staatlich festgelegt. 1994 wurden sie auf lokaler Ebene zwischen den Schulen und der Gemeinde festgelegt.

Die untersuchten Grundschulen standen zu Beginn der fünfundsingzigjährigen Untersuchungsperiode unter staatlicher Schulaufsicht. 1991 löste der Staat die Oberste Schulaufsicht und die Schulaufsicht in den Regionen auf. 900 Mitarbeiter wurden entlassen. Es wurde eine neue Nationale Behörde für das Bildungswesen (Skolverket) aufgebaut. Dort arbeiten rund 350 Mitarbeiter. Die Mitarbeiter der neuen Nationalen Behörde beurteilen, wie die Gemeinden ihre Verantwortung für die Schule wahrnehmen und organisieren umfangreiche Evaluationsprojekte für das ganze Land. Seit zwei Jahre bin ich der höchste leiter diese Nationalen Behörde.

Die Veränderung des Steuerungsmodells der Grundschulen hat in den Jahren, in denen ich die Arbeit der Schulen untersucht habe, zu einem Übergang von starker Zentralsteuerung zu einer

stark dezentralisierten Steuerung hinsichtlich Zielen, Inhalten, Arbeitszeiten und Finanzen sowie Zeitbudget geführt. Welche Bedeutung hatte dies alles auf die Qualität der Schulen? Weil wir unsere Schulen über einen so langen Zeitraum (ein Vierteljahrhundert!) beobachtet haben, kann ich einen Vergleich darüber präsentieren, welche Wirkungen dezentrale beziehungsweise zentrale Steuerungsmodelle in ein und derselben Kultur haben können. In den Interviews, die wir jeweils nach der letzten Fragebogenerhebung bei den Schülern des achten Jahrgangs bei Lehrern, älteren Lehrern und Schulleitungen durchgeführt haben, wird meiner Ansicht nach vor allem eine Einstellungsveränderung deutlich: Heutzutage setzen sich mehr Menschen in den Schulen damit auseinander, wie Schule am besten 'gemacht' werden kann und eben nicht nur einfach 'gemacht'. Es werden Alternativen zu traditionellen Verfahren und Methoden entwickelt. Und die Lehrer und Schulleiter wissen, daß sie diese Alternativen auch wirklich umsetzen können, wenn sie wollen. Vergleicht man 1969 und 1994, dann haben sich in den Schulen aber keinesfalls die revolutionären Veränderungen ereignet, wie man dies nach den bildungspolitischen Diskussionen hätte erwarten können.

Um dies zu illustrieren, möchte ich einige der vielen Ergebnisse zeigen, die in den Wiederholungsuntersuchungen deutlich werden. Die Arbeitszeit der Lehrer ist während der 25 Jahre etwas länger geworden. Im Durchschnitt arbeiteten im Jahre 1969 die Lehrer 2 Stunden und 12 Minuten außerhalb des Unterrichts. Die entsprechende Vergleichszahl für Lehrerinnen betrug 1 Stunde und 46 Minuten. 1994 ist die Arbeitszeit der Lehrer auf 2 Stunden und 28 Minuten gestiegen, die der Lehrerinnen auf 2 Stunden und 6 Minuten. Die Arbeitsweise in der Schule scheint sich also nicht in größerem Umfang verändert zu haben. Ich stellte Schülern und Lehrern ähnliche Fragen darüber, wie oft fünf bestimmte Arbeitsformen im Unterricht vorkämen. Die Schüler und die Lehrer unterscheiden sich hinsichtlich der Beurteilung dessen, was im Unterricht alltäglich vorkommt. Bedeutend mehr Schüler als Lehrer empfinden die Vermittlungsformen als 'üblich'. Und weniger Schüler als Lehrer meinen, daß schülerorientierte Arbeitsformen häufig angewendet werden. Der Unterschied zwischen der Sichtweise der Gruppen ist üblich und hat keine größere Bedeutung für den Zusammenhang, den ich hier darstellen möchte.

Das Auffallendste bei der Auswertung dessen, was die Schüler und ihre Lehrer geantwortet haben, ist die hohe Stabilität. 25 Jahre sind zwischen der ersten und der letzten Untersuchung vergangen. Die Wertungen der Schüler, ausgedrückt in ihrer Einschätzung, welche der Arbeitsformen täglich angewendet werden, liegen sehr nahe beieinander. Die Wertungen der Lehrer weichen etwas mehr ab, aber nicht so sehr, daß der Eindruck entsteht, schülerorientierte Arbeitsformen würden dominieren. Mehr Lehrer berichten, daß sie 1994 mehr Lehrervorträge anwenden als früher. Aber sie kombinieren diese Vorträge mit Formen der Einzelarbeit für die Schüler. Von anderen Untersuchungen, die bessere Methoden zur Analyse der Dynamik der täglichen Schularbeit verwenden, wissen wir, daß die Einzelarbeit der Schüler vor allem lehrerinitiiert ist. Diese Arbeit bestärkt deshalb die Rolle der Schüler als Konsumenten von Wissen und Kenntnissen und macht die Schüler nicht zu aktiven Produzenten von Wissen. In diese Untersuchung fand man auch dass die Münster in die Schulen von Schülermitwirkung in die interne Demokratie nicht gewachst hätte während die fünf und zwanzig Jahre, obwohl die Politiker diese gefordert hatte.

Die Resultaten von diese 25-jährige Studie von Schwedische Schulen zeigen dass Verbesserungen von Schulen nicht kommt von Strukturveränderungen. Das neue dezentralisierte Steuerungsmodell für die Grundschule sollte eigentlich zu mehr Unterschieden zwischen den Schulen führen, unter anderem hinsichtlich der inneren Schularbeit. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, daß dies praktisch nicht der Fall war. Die Unterschiede zwischen den Schulen bestanden schon 1969 und wurden während der Jahre nicht größer. Sie sind offensichtlich nicht durch neue Steuerungsmodelle beeinflusst worden.

Von starker Zentralsteuerung zu starker Dezentralisierung

Die Beispiele belegen, daß der Übergang von starker Zentralsteuerung zu starker Dezentralisierung von Schule nicht in jeder Hinsicht die Wirkungen hat, die man erwartet, wenn man die bildungspolitische Debatte verfolgt. Die innere Qualität der Schule wird vor allem durch die Mentalität beeinflußt, die den Grund für die Arbeitskultur der Schule bildet. Erst wenn man diese geändert hat - und das dauert wohl ziemlich lange - können die Veränderungen in der Schule geschehen, die notwendig sind, damit die Schule eine lebendige Lern- und Entwicklungsumwelt für die Schüler wird.

Vergleiche über mehrere Jahre zeigen auch, daß die Qualität der inneren Arbeit der Schule sich nicht so leicht beeinflussen läßt, wie die Debatteure in der Bildungspolitik glauben. Das innere Leben der Schulen geht weiter, unabhängig von ihrem Kontroll- und Unterstützungssystem. Die Frage, was das richtige Steuerungsmodell sein kann, ist wohl hauptsächlich eine Frage der Angehörigen des Steuerungssystems. In den Diskussionen geht es um ihre Arbeitsplätze und um ihre Perspektive der Schularbeit. Wenn wir sachlich vorgehen, dann ist es schwer zu beweisen, daß diese Systemkräfte die deutlichen Wirkungen auf die Qualität der Schule haben, wie dies manchmal in den Debatten behauptet wird.

Die Herausforderung für die Zukunft besteht mehr darin, Wege zu finden, um das innere Leben und die innere Arbeit der Schule weiterzuentwickeln. Dagegen liegt die Herausforderung für die Zukunft **nicht** darin, kostspielige Veränderungen der Systeme und Einrichtungen vorzunehmen, die die Schule umgeben. Diese Systeme haben nach vielen Ergebnissen aktueller kritischer Schulforschung nur einen geringen Effekt auf den Schulalltag - einen Schulalltag, der über die Zukunft der Kinder und Jugendlichen entscheidet. Eine von die Wege zu brauchen besteht darin Schulleiter zu entwickeln, die siene Schulen verbessern können. Im Schweden geben wir dafür alle neue Schulleitern eine Ausbildung, die dauert sich unter die drei erste Jahre wenn die Schulleitern ihre neue Karriär geöffnet haben. Durch diese period sind die Schulleitern weck von der Schule unter dreizig Tagen, brauchen andere Tagen um siene Schule zu untersuchen und über was Mann gefunden hat zu reflektieren. Wir haben diese Strategie gebraucht unter die letzte 25 Jahre.

Zugleich ist in den letzten zwei Jahrzehnten das Wissen über tragfähige Schulinnovationen gewachsen. Wir kennen uns heute ein wenig genauer in den Bedingungen wirksamer Lehr- und Lernprozesse aus. In zahlreichen Studien wurde untersucht und auf den Punkt gebracht, was innovative Schulen auszeichnet, wie eine lernende Organisation arbeitet oder auch wann beispielsweise Kinder besonders motiviert und leistungsfähig sind. Das Wissen über guten Unterricht und gute Schulen steht auf einer breiteren Basis, auch wenn in der Wissensentwicklung zugleich sichtbar wird, was wir nicht wissen.

Noch etwas anderes unterscheidet die moderne Grundschule von früheren Zeiten: Eltern, Gemeinden und Verbände wirken auf die Grundschule relativ direkt ein. Diese »stille« Unmittelbarkeit enthält Risiken und Chancen. Sie erfordert in den Schulen auf jeden Fall ein teils ungewohntes Umdenken. Lehrplan und Schule sind nicht mehr der alleinige Souverän über das, was tatsächlich unterrichtet wird. Obendrein entsteht für die Grundschule ein Korridor des Gestaltens, der durch folgende Innen- und Aussenfelder geprägt ist: erweiterte Entscheidungsautonomie, differenzierte Formen schulpädagogischer und didaktischer Arbeit, dann auch der Lehrmittelmarkt, die erschwerte Arbeitssituation der Lehrenden, verstärkte Professionalisierungsversuche durch Fort- und Weiterbildung. Bewegung scheint Normalität zu sein. Mal weniger, mal mehr.

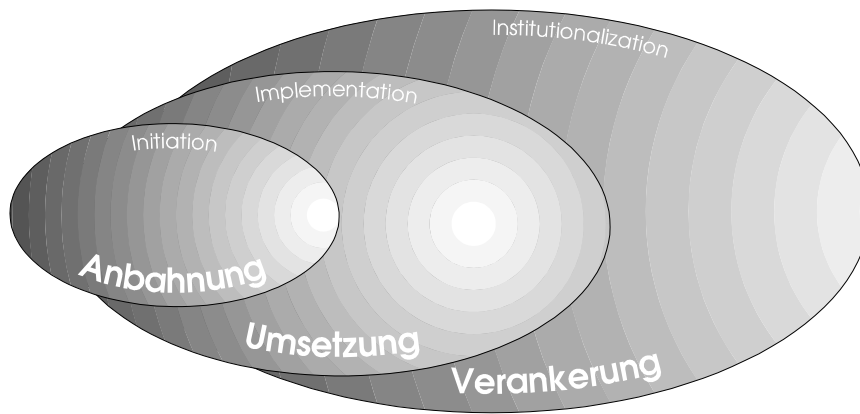
Die Schule im Fokus

Schulentwicklung kann man in viele Perspektiven sehen. Ich konzentriere mein Augenmerk auf die Schule wie eine lokale Organization und auf welche Entwicklung der geschieht innen die lokale Schule. Diese systemische Entwicklungsperspektive betrachtet nicht nur Unterricht, sondern nimmt das Umfeld und alle Prozesse in den Blick, aus denen neue Modelle für das Lernen hervorgehen. Teil davon sind die Belohnungsstruktur in der Schule, die Machtverhältnisse, die institutionellen Besonderheiten, das Schulklima, die Rückkopplungsprozesse im Kollegium, das Zeitbudget, die Gruppierungen in den Klassen und in der Schule, die Formen der kollegialen Zusammenarbeit und gelingenden Interaktion. Das systemische Denken gestattet es, den Denkhorizont zu weiten, um Probleme besser zu erkennen, einzuordnen und effizient zu bearbeiten. Systemische Schulentwicklungsprozesse verbinden die wichtigen Gestaltungsfelder in der Schule. Sie stellen Zusammenhänge her, ohne dem Irrtum eines belanglosen »Alles-hängt-mit-allem-Zusammen« aufzusitzen. Schule ist nicht nur Unterricht. Schule ist ein gestalteter und reflektierter Prozess der Verständigung, des Verstehens und der Kooperation aller Beteiligten. Die Kinder sind Teil dessen.

Wenn wir die systematische Studien von Schulentwicklungsarbeit zusammenfassen, so ist es ganz deutlich dass Schulentwicklung ein Prozess ist, nicht ein singuläres Ereignis oder nur eine Kette von Entscheidungen. Die Prozesse umfassen einen beträchtlichen Zeitraum, manchmal viele Jahre von der »Quelle« bis zur »Mündung«. Die Entwicklungen sind fast nie als linear oder stetig zu bezeichnen. Was völlig normal ist: bisweilen stagniert das Vorankommen im Schulentwicklungsprozess, dann wieder geht es zügig weiter. Unterwegs kann es sein, dass die Fortschritte dem erwünschten Ziel erstaunlich nah kommen, um plötzlich wieder abzufallen, eine Kehrtwende zu nehmen und eine neue Richtung einzuschlagen. Die Ereigniskette von Entwicklungsprozessen kann niemand vorhersehen.

Die anscheinend unberechenbare Ereigniskette birgt auf der anderen Seite gute Möglichkeiten, zwischen Entscheidungsrichtungen eine begründete Wahl zu treffen. Viele der an Schulentwicklungsprozessen Beteiligten sind rationalem Denken verpflichtet, obgleich – das muss man zugleich sehen - die Prozesse selbst nicht immer einen logischen Verlauf nehmen. Da es Menschen sind, die in der Schule und Schulentwicklung zusammenarbeiten, findet der Entwicklungsprozess seine Basis im Engagement und in den Emotionen der Beteiligten.

Wenn man systemische Studien über Schulentwicklung anstellt, findet man eine Reihe von Teilprozessen in den Gesamtprozess eingebettet. Während der *Initiierungsphase* werden Energie und Engagement aktiviert; die Schule startet vorbereitende Aktionen im Blick auf den größeren Veränderungshorizont. *Implementierung* bedeutet die Prüfung und Bewährung des Neuen in der Praxis. Durch praktische Prüfungs- und Erprobungsschritte entstehen vielleicht adaptierte Lösungen. diese Lösungen werden im Zusammenspiel von Schule und lokalem Umfeld eingeschätzt. In der *Institutionalisierungsphase* wird das Neue in die Regeln und Muster der Praxis eingebaut, oder diese werden selbst geändert. Ein Bild zunehmender Wirksamkeit entsteht. Das Neue wird zur Gewohnheit und Routine, so dass die Schulen es selbst fast nicht mehr als Innovation bemerken. In hoch entwickelten Schulen findet man manchmal einen vierten Teilprozess, die *Verbreitungsphase*. In diesem Fall öffnet sich die Schule mit seinen neuen Arbeitsweisen und Innovationsroutinen für andere Schulen oder Interessenten. So entsteht ein Transfer – ein Prozess des »Tauschens« und Lernens in der Region.



Laufzeit etwa 3 bis 6 Jahre, teils länger. →

Die Zeit von der Initiierungs- bis zur Institutionalisierungsphase variiert erheblich, je nachdem, um welche Schule es geht. Das hat auch mit den inhaltlichen Schwerpunkten der jeweiligen Innovation zu tun. Forschungsübersichten (s. Miles & Seashore-Louis, 1987 und Ekholm, 1998) zeigen, dass Innovationen zwischen zwei und achtzehn Jahre dauern können, bis der Institutionalisierungsgrad erreicht ist.

Während der Initiierungsphase besteht das Risiko, dass die besonders engagierten, »forschen« Schulmitglieder den Zug der Innovation zu beschleunigen versuchen, während es anderen viel zu schnell geht. Die Gefahr liegt auf der Hand: isolierte Inseln können in der Schule entstehen. Ein Nährgrund für Konflikte. Ein Konfliktraum gespannter Stille. Während der Initiierungsphase können sich allerlei Missverständnisse einschleichen – eine richtige Gerüchteküche. Das Neue wird als Provokation gegen alten Brauch empfunden, teils auch als Widerspruch gegen Privilegien. Konflikte können zudem dann auflodern, wenn das Neue als Waffe in den schulinternen Auseinandersetzungen missbraucht wird. Während der Implementierungsphase, wo man in der Schule das Neue auf seine Beständigkeit und in konkreten Anwendungssituationen prüft und testet, besteht das Risiko, dass man vorschnell meint, das Neue passe sich nicht richtig an die vorherrschenden Arbeitstraditionen an und sei deswegen ungeeignet. So geht es rasch, dass in der Schule einige Innovationen vorschnell zurückgewiesen werden.

Ist die Institutionalisierungsphase erreicht, schließen sich mehr und mehr Personen an. Das Neue ist in der Institutionalisierungsphase zum echten Besitz der Schule geworden. Sie zeigt die Wirksamkeit und Tragfähigkeit des Neuen gern auch anderen Schulen. Durch eine klare Identifizierung mit dem Neuen, durch eindeutiges »Stehen« zu ihm, verstärkt die Schule die Idee nach aussen als eine grundsätzlich »gute Sache«. In dem Maße, wie andere die Innovationslösung einer Schule wertschätzen, verstärkt das die Weiterarbeit, fördert das Schulklima und die Identität.

Wie gelingt es nun einer Schule, diese drei oder vier Phasen erfolgreich zu bestreiten? Die Schulentwicklungsforschung spricht von Teilfunktionen oder von Teilrollen, die es einer Schule leichter machen können, innovative Herausforderungen zu bestehen. Um Schulentwicklungsarbeit erfolgreich zu gestalten, braucht man Menschen, ein Zeitbudget und einen Raum, um sich auf etwas Neues zu konzentrieren und etwas Sinnvolles erfinden zu können. eine solche Teilrolle ist der Erfinder oder die Erfinderin. Gute *Erfinder* beachten, dass die Innovation für ihre Schule einzigartig und weiterführend ist. Sie arbeiten eine Idee so durch, dass sie nicht als exklusiv oder wirklichkeitsblind erscheint. Eine »Fernlösung« würde zu schnell zurückgewiesen. Erfinder werden sich mit »Gestaltern« abstimmen. Diese sind Um-

setzungsspezialisten und versuchen, die Idee zu elaborieren und anzupassen. Weitreichende Ideen werden zu Beginn fast immer unrealistisch wirken. Das ist normal. Ein Gestalter übernimmt die Ideen vom Erfinder und verändert sie unter dem Blickpunkt ihrer Praktikabilität. Und natürlich bedeutet diese Rollendifferenzierung nicht, dass die Personen nicht zusammenarbeiten, im Gegenteil.

Eine dritte Teilrolle im schulischen Innovationsprozess ist der *Visionär*. Mit kosmischen Zukunftsszenarien hat das nichts zu tun. Der Visionär benützt die Ideen vom Empfinder und die praktischen Lösungen vom Gestalter, kombiniert sie im Blick auf eigene Beobachtungen zur aktuellen Situation im Schule und Gesellschaft und schätzt ein, welche Situationen auf die Schule demnächst oder später zukommen werden. Mit Innovationen erfolgreich arbeitende Schulen haben Kritik und Impuls zugleich benutzt, nicht gegeneinander ausgespielt, sondern aus beidem gelernt. Der *Kritiker* beobachtet den Entwicklungsprozess und bewertet ihn. Diese Rolle erfordert eine Person, die positiv gegenüber neuen Lösung eingestellt ist, aber ausreichend mutig ist, um mit Kollegen kritisch umzugehen und diese Kritik in die eigenen Anstrengungen zum Wohl der Schule einzubeziehen. Der »*Schrittmacher*« erhält sein Mandat von anderen aus der Schule. Er hat das Recht, andere einzuladen und zu fragen, warum sie nicht mitmachen, obwohl es, das Neue, doch schulintern gestattet oder gestützt sei – zumindest aussichtsreich.

Alle Teilrollen machen für das Design von Schulentwicklungsprozessen Sinn, zumal wenn eine Schule die Strecke von der Initiierungs- zur Institutionalisierungsphase gut »durchstehen« möchte. Bekräftigende Rückkopplungen sind ebenso bedeutsam wie Selbstkritik für gelingende Steuerungsprozesse. Ohne Feedback läuft man an der Realität rasch vorbei. Wo der Unterricht geöffnet wurde, konnten sich Schule, Eltern und Öffentlichkeit vielemale von den Auswirkungen selbststeuerungsintensiven Unterrichts auf das Schülerverhalten überzeugen. Die Freude an der Schule war ersichtlich, die Lernleistungen stiegen, was bei den Eltern und im Kollegium Anerkennung zur Folge hatte.

In den meisten Entwicklungsstarke Schulen erwiesen sich die Schulleiter als proaktive Triebfeder im Uhrenwerk der Schule. Die Schulleiter suchen von sich aus vorausblickend nach Verbesserungsmöglichkeiten, unterstützen Lehrerinitiativen wo immer möglich, sie tragen mit Rat und Tat zum Gelingen bei und schaffen ein innovationsfreundliches Klima, das zum Mitmachen anregt und Sanktionen vermeidet. Die Schulleiter schützen die Aktionsräume. Sie überlegen, wie die Schule weiterentwickelt werden und das Kollegium einbezogen werden kann. Sie sind stark initiativ, fördern ein innovationsoffenes Schulklima und stellen sich gegebenenfalls vor die Innovationserfinder und -gestalter.

Die Schulleiter benötigt vorausschauend, Innovationsfolgen und Nebenwirkungen abzuschätzen vernetzt denken so zu sagen. Sie bemühten sich um diese Vorschau, um sich ein Bild zu machen, was auf die Schule als Ganzes zukommt und was begleitend zu tun ist. Auf den ersten Blick mag es paradox erscheinen, dass die Schulen eine Logik der Reihenfolge einhalten (siehe den Abschnitt unter »Prozess«) und gleichzeitig vernetzt-komplex handeln. Mit vernetztem Denken ist gemeint, nicht nur einen Aspekt ins Auge zu fassen, sondern die komplexen Folgen des Eingriffs in das System Schule vorwegzunehmen, um darauf aufbauend eine Logik der Schrittfolge zu entwickeln und die Aktionen abzustimmen..

In eine innovative Schule belohnt der Schulleiter Zivilcourage, nämlich etwas auch dann zu tun, wenn der Staat es nicht ausdrücklich verlangt oder gebietet. Legalistisches Verhalten hat in »guten« Schulen kaum Platz. Gesetze, Bestimmungen und Lehrpläne werden in erster Linie nach pädagogischen Qualitätskriterien ausgelegt. Dies trifft auch auf die Kontrollmechanismen zu. Innovationsprozesse werden weitgehend schulintern gesteuert und verantwortet.

Schulleitung und Kollegium sind die eigentlichen Erfinder oder Macher. Die Gewaltenteilung zwischen pädagogischer Gestaltung und administrativer Kontrolle wird teilweise suspendiert. Als verantwortlicher Souverän der pädagogischen Arbeit vor Ort reklamiert die Schule mehr Kontrollbefugnisse als früher, zumeist allerdings ohne jegliches Aufsehen.

An »guten« Schulen ist die Zusammenarbeit überdurchschnittlich ausgeprägt. Lehrer besuchen gegenseitig Unterricht, koordinieren die Entwicklung von Lernmaterialien, gestalten die Klassenräume nach gemeinsamen Plänen aus (alle Bremer Wochenplankassen sind ähnlich eingerichtet). Allen Schulen ist dabei eine offene Struktur der Interaktion gemeinsam. Das erleichtert den Versuch, Unterricht neu zu gestalten, ohne lange Rechtfertigungsdebatten führen zu müssen. Unterstützt wird das durch ein aktivierendes Schulklima, stabile Formen der Kooperation, aufgeschlossene und erfindungsreiche Schulleiter sowie eine reflexive Grundhaltung im Kollegium.

Wenn der Schulleiter eine gute Schule entwickeln wollen, hilft es um Klarheit der Konzeption, Triftigkeit der Ziele, Angemessenheit der Mittel und Realisierbarkeit der Wege zu brauchen. Um eine Schule ihre Ziele zu erreichen kommt dabei auf das Zusammenspiel aller Kräfte an, auf die Stimmigkeit der »pädagogischen« Komposition, die wie jedes gute Konzert folgendes voraussetzt: Geschulte Orchestermitglieder, hervorragende Instrumente, Mut zum Experimentalstück, eine das Publikum fesselnde Inszenierung, Zeit für gründliches Einstudieren, abgestimmte Partituren, Resonanz in der Öffentlichkeit, attraktive Spielpläne, einen anerkannten, durchsetzungsfähigen und kreativen Intendanten, engagierte Künstler und immer auch neu Engagierte - nicht zuletzt natürlich Kritik, Anerkennung und Beifall.

Literaturhinweise

- Andersson, B-E., Kjellman, A-C & Melkersson, H. (1994) *I valet och kvalet. En utvärdering av val till sexårsverksamhet. Läsåret 1993/94*. Stockholms skolor, Informationsenheten. Utvärderar, 1994:10.
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Washington: US Office of Education.
- Blossing, U. & Lindvall, K. (2003) Skolors förbättringskulturer från 1980 till 2001. i Persson, A. (red) (2003) *Skolkulturer*. Studentlitteratur, Lund.
- Ekholm, M. & Trier, U.P. (1987). The concept of institutionalization: Some remarks. In Miles, M.B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds.), *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization*. Leuven: Acco.
- Ekholm, M. & Ploug-Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Nordiska Ministerrådet, Köpenhamn: Nord.
- Ekholm, M. (1998). *The knowledge base on school improvement. Some thoughts about what is known and what actions are taken*. Paper presented at the International Workshop »The Challenge of School Transformation: What Works?« February 26th-28th, 1998 at the Max Planck Institute for Human Development, Berlin
- Ekholm, M. (1987) School Reforms and Local Response: an evaluation of school reviews in 35 school management areas in Sweden 1980 - 1985. in: *Compare*, Vol 17, No. 2, 1987, s. 107 - 118. (auch in *Western European Education*, p.54-68, Fall, 1988)
- Ekholm, M. (1996) School Climate and Educational Change: Stability and Change in Nine Swedish schools. in *EERA Bullentin*, Vol 2, No 2, July 1996.
- Eurydice European unit (1993, a) *Organisation of school time in the member states of the European Community*. Brussels.

- Eurydice European unit (1993, b) *Measures to combat failure at school: a challenge for the construction of Europe*. Brussels.
- Fullan, M. : Change processes and strategies at the school level. *The Elementary School Journal* 85, 1985, 3, pp. 391-421.
- Hameyer U. (1994). Grundschule 2000 - Perspektiven für die Reform der Grundschule mit Beispielen aus vier Ländern. In: H. Günther, I. Hegele u.a. (Hrsg.), *Grundschule 2000 - Perspektiven für die Reform der Grundschule* (pp. 4-23). Universitätsverlag: Landau.
- Hameyer U. (1997). Grundschule als Initiativraum gestalten. Topographie einer lernenden Organisation. In: *Grundschule* (1997)4.
- Hameyer U., Akker J. van den, Anderson R. & Ekholm M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Miles, M.B. (1983). Unravelling the mystery of institutionalization. *Educational Leadership*, pp. 14-19.
- Miles M.B., Ekholm M. & Vandenberghe, R. (eds.) (1987): *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization*. Leuven: OECD publication.
- Miles, M.B. & Seashore-Louis, K. (1987). Research on institutionalization. a reflective view. in M. B. Miles, M. Ekholm & R. Vandenberghe (eds), *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (OECD publication). ACCO: Leuven.
- Miles, M.B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalization* (OECD publication). Leuven: Acco.
- Miron, G. (red) (1993) *Towards free choice and market-oriented schools. Problems and promises*. Skolverkets rapport 2. Skolverket, Stockholm.
- Sandström, B. & Ekholm, M. (1984) *Stabilitet och förändring i skolan*. Skolöverstyrelsen Utbildningsforskning 50. Stockholm: Liber.
- Sandström, B. & Ekholm, M. (1986) *Innovationer i grundskolan - metoder och resultatbilder*. Rapport 98 från pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet. Linköping.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner - How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Torres, C.A. (1996) State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education. in Apple, M.W. (ed) *Review of Educational Research*, 21, 1995-1996. American Educational Research Association. Washington DC.
- Velzen W. van, Miles M. B., Ekholm M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (OECD publication). Leuven: Acco.