

Ulf Blossing, Dr., ist Erziehungswissenschaftler und Lehrbeauftragter an der Karlstad Universität in Schweden.

Mats Ekholm ist seit 1990 Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung an der Karlstad Universität in Schweden. Er ist zugleich Generaldirektor am schwedischen Ausbildungs- und Kulturministerium.

Ulf Blossing & Mats Ekholm

Wirkungsanalyse der Schulentwicklung - eine Langzeitstudie aus Schweden

Grundzüge des schwedischen Schulsystems

Das Kinderbetreuungs- und das Schulsystem sind in Schweden einfach strukturiert. Der Besuch einer Vorschule ist in Schweden üblich; 3 von 4 Kindern im Alter von drei bis vier Jahren gehen dorthin. Mit spätestens 6 Jahren gehen alle Kinder in Schweden zur Vorschule, die eng mit der „grundskola“, die mit 7 Jahren beginnt, verbunden ist. Vom 7. bis zum 16. Lebensjahr besuchen alle Kinder die „grundskola“ (ähnlich einer Gesamtschule), in der sie neun Jahre im gleich bleibenden Klassenverbund unterrichtet werden. Anschließend gehen ca. 92 % eines jeden Jahrgangs auf die weiterführende „gymnasieskola“. Während der ersten 3-7 Jahre der „grundskola“ wird die Klasse von einem Lehrer unterrichtet, der von speziellen Lehrern z.B. für Sport oder Werkunterricht unterstützt wird. Im 6. und 7. Schuljahr werden dann nach und nach Fachlehrer eingeführt, die die Schüler die letzten drei oder vier Schuljahre begleiten. Da es in Schweden viele eher spärlich besiedelte Gegenden gibt, variiert die Anzahl der Schüler pro Schule. Eine „grundskola“ kann weniger als 30 LehrerInnen haben, in den Städten sind in der Regel 70-80 Lehrpersonen an einer „grundskola“ beschäftigt. Die Führung der Schule obliegt einem Schulleiter/einer Schulleiterin, der/die sich nicht nur um die Belange der Lehrpersonen, sondern des ganzen an der Schule beschäftigten Personals, wie z.B. BetreuerInnen, psychologische BeraterInnen, Krankenschwestern, Geistliche, technisches und Küchenpersonal, kümmert.

Die hier vorgestellte Studie bezieht sich auf die „grundskola“, die es in dieser Form seit 1962 gibt. Zu dieser Zeit war das Schulsystem sehr zentralisiert; Ziele für Schulen und Wege, wie diese Ziele zu erreichen sind, wurden von der Regierung und von Gremien bestimmt. Alles, was in der „grundskola“ erfolgen sollte, wurde in einer Reihe verschiedener Richtlinien schriftlich festgehalten. Obgleich die Schulen auch speziellen Gremien der lokalen Stadtverwaltung („Kommunen“¹) unterlagen, hatten diese Gremien in den frühen sechziger Jahren lediglich Einfluss auf die Gebäudebetreuung und die Schülerbeförderung (z.B. Schulbusse). Gelder wurden vom Staat auf der Grundlage der Schüleranzahl an die Schulen verteilt. Die Gehälter der LehrerInnen und SchulleiterInnen waren national einheitlich auf der Basis von Tarifrichtlinien und abhängig vom Dienstalter festgelegt.

In der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich das staatliche Handeln in Bezug zur „grundskola“ verändert. Die Lehrpläne wurden 1980 und 1994 umgeschrieben; die Version von 1994 ist knapp und präzise. Den Gremien für Schulbildung in den Kommunen wurde mehr Autonomie für die Schulfinanzen zugestanden, so dass nun die Kommunen die Gelder an die Schulen verteilen. Auf der Schulebene hat die Schulleitung gemeinsam mit dem Personal eine signifikante Entscheidungsgewalt über den Einsatz der Gelder an seiner Schule. Die Anstellung von neuen Lehrkräften wird von der jeweiligen Schule in Kooperation mit der Lehrgewerkschaft durch Gespräche über eine Einstellung und das individuelle Gehalt ausgeführt. Der Staat formuliert immer noch die zentralen Zielvorgaben für die Schulen, aber

die Schulen sind selbst verantwortlich für die bildungserzieherische Umsetzung und die Aufteilung der Ressourcen. Seit Mitte der 70er Jahre hat sich das schwedische „grundskola“-System von einem sehr zentralisierten System zu einem Schulsystem entwickelt, bei dem die Entscheidungsbefugnis bei den einzelnen Schulen liegt, damit diese ihre individuellen Probleme selbständig lösen können.

Zielsetzung der Studie

Die hier vorgestellte Langzeitstudie untersucht, in welchem Ausmaß die Schulreformen, die in den späten siebziger Jahren formuliert wurden, an 35 „grundskola“ erreicht worden sind (Government of Sweden, 1975). Die Studie verfolgt dabei zwei Ziele: Sie geht den Auswirkungen des nationalen Reformprogramms auf der internen Schulebene nach, indem sie die Antworten der Schulen auf die zentral eingeführten Schulreformen überprüft, um systematisches Wissen über die Institutionalisierung von Schulen zu entwickeln (Miles et al., 1987).

Die Reformen konzentrieren sich auf die internen Schulmanagementstrukturen wie zum Beispiel die Rolle des Schulleiters, die Bildung von Teams, gemeinsames Planen unter den Lehrern und die Verwendung von schulinternen Evaluationen. Die Reformen, die in den 70er Jahren eingeführt wurden, haben zudem einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der internen Demokratie an Schulen gelegt. Von SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen wurde die Übernahme von mehr Verantwortung für eine Verbesserung der Arbeit in Schulen erwartet. Dies beinhaltet die Einteilung von Ressourcen und die flexible Gestaltung von Arbeitsplänen, um sie den Bedürfnissen der Lernenden anpassen zu können, das Zusammenarbeiten von Lehrpersonen in Teams, um einen ganzheitlichen Zugang zu den Bedürfnissen der SchülerInnen zu gewährleisten, und Lehrmethoden, die die Verantwortung, das Zusammenspiel und die Beteiligung von SchülerInnen fördern. Dies setzt auch die Durchführung von Follow-Up-Studien und Evaluationen von schulinternen Aktivitäten und zentralen Ergebnissen sowie die Einführung und Verstärkung von praktisch-experimenteller Arbeit voraus (SOU, 1974:53). Solche Schlüsselthemen haben sich in den verschiedenen Etappen, die die Reformen im Zeitraum von 1980 bis Anfang 2000 durchlaufen haben, herauskristallisiert.

Institutionalisierung in Schulen ist ein lang dauernder Prozess. Miles et al. (1987) haben dargelegt, dass mehr Forschungsgrundlagen gebraucht werden, um zu ermitteln, wie sich die Beziehung zwischen Implementation und Institutionalisierung gestaltet und welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen. Sie heben hervor, dass es wichtig ist zu verstehen, dass Schulen durch ihr Handeln in Bezug auf externe Erwartungen verletzbar werden, um zu erkennen, was den Institutionalisierungsprozess fördert oder behindert. Unsere Studie bietet die Möglichkeit diese Bereiche und Probleme zu beleuchten.

Die Gestaltung der Studie basiert auf vergleichenden Langzeitfallstudien von 35 schwedischen „grundskola“. Die Studie nutzt dafür drei Überprüfungsergebnisse, die an den Schulen in den Jahren 1980, 1985 und 2000/01 durchgeführt wurden. Die Interviews, die die grundlegende Basis der Überprüfungen darstellen, basieren auf einem Fragenkatalog, der neun Kernbereiche abdeckt, auf die sich die Reformen der späten 70er Jahre bis heute konzentriert haben: Zielmanagement, Arbeitsorganisation, Lehrmethoden, Organisation des Sonderschulbereichs, Schülerdemokratie, Ressourcennutzung, Arbeitsoptimierung, schulinterne Evaluation und Offenheit gegenüber der Gemeinde. Die Interviews wurden mit Schülern, Lehrern, Sonderschullehrern, Schulleitern, Lehrerteamleitern, Verwaltungsangestellten, Gewerkschaftsvertretern, Elternbeiratsvertretern und Gemeindevertretern gemacht. Die Interviews wurden sowohl mit Einzelpersonen als auch mit Gruppen geführt. Sie dauerten ungefähr 60 Minuten. Die Ergebnisse der Studie basieren auf den Interviews an den Schulen und liefern damit die Grundlage für vergleichende Analysen zur Neuerungskultur an den verschiedenen Schulen.

Ergebnisse

Stetige Fortschritte in Richtung einer „collective working organisation“

Die Organisation des Planens von Vorhaben („planning organisation“) unter den LehrerInnen sowie die Art und Weise, wie SchulleiterInnen arbeiten („management organisation“) wurde 1980 von 21 der 35 Schulen als „einzelgängerisch“ („solitary“) im Gegensatz zu gemeinsam („collective“) charakterisiert. Die Ergebnisse nach den ersten fünf Jahren zeigen, dass neun Schulen diesen Weg fortführen. 2001 sind es noch fünf Schulen, die Widerstand gegen die Reformen zeigen, die als notwendig für das Schulmanagement und die Arbeit zwischen den Lehrern erachtet werden. In Tabelle 1 zeigen wir einen Überblick über die Veränderungen, die im Zeitraum der Studie von 15 Jahren aufgetreten sind.

Planning organisation

Management organisation	Stable solitaire	From collective to solitary	From solitary to collective	Stable collective	Total
Stable solitary	1	2	1	0	4
From collective to solitary	1	1	0	2	4
From solitary to collective	1	0	5	1	7
Stable collective	4	0	3	13	20
Total	7	3	9	16	35

Tabelle 1: Veränderung der „management“ und der „planning organisation“ in 35 „grundskola“ zwischen 1980 und 2001

Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich die Schulen zwischen 1985 und 2001 weiterhin in Richtung einer „collective working organisation“ entwickeln, in der der Schulleiter die Schulen überlegt und unter Mitwirkung der Lehrer führt und die Lehrer Techniken für gemeinsames Planen einsetzen. In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts setzten Schulen auch wichtige auf eine Langzeitperspektive ausgerichtete Elemente ein wie Zielmanagement, Entwicklungsplanung, offen organisierte Veränderungsarbeit sowie eine offene Einstellung gegenüber Veränderungen.

Durch ein Flussdiagramms (Abb. 1), welches die Veränderungen von leitender Organisation und von Arbeitsorganisation über die 1980, 1985 und 2001 zeigt, war es möglich zu prüfen, ob erst die „management organisation“ oder die „planning organisation“ von der Nachfrage nach Zusammenarbeit betroffen ist.

Abb. 1: Flussdiagramm „management“ und „planning organisation“ 1980, 1985 und 2001

(CM: collective management; SM: solitary management; CP: collective planning; SP: solitary planning)

Verfolgt man Pfad A (grau unterlegt) durch das Flussdiagramm, zeigt sich, dass neun Schulen ihre „management organisation“ als „collective“ sehen während die „planning organisation“ als „solitary“ betrachtet wird. Pfad A zeigt außerdem, dass der größere Teil der Schulen im Laufe der Jahre eine „collective planning organisation“ entwickelt hat. Beim Verfolgen der Pfade B, C und F ist es möglich eine Gruppe von 21 Schulen zu verfolgen, die zu Beginn der Studie in beiden Bereichen als „solitary“ charakterisiert wurden. Die Mehrzahl dieser Schulen hat sich sowohl in der „management“ als auch in der „planning organisation“ zur „collective organisation“ entwickelt (B: fünf im Jahr 2001; C: vier im Jahr 2001; F: drei im Jahr 2001). Nur bei zwei Schulen (Pfad E) ist die „collective planning organisation“ der entsprechenden „management organisation“ vorausgegangen. Auf der Grundlage dieser Beobachtung ist unsere Schlussfolgerung, dass sich Schulen eher in Richtung einer gemeinsam arbeitenden Organisation entwickeln, wenn der Schulleiter eine Vorreiterrolle für die Mitarbeiter einnimmt.

Tragfähige organisationale Verbindungen

Die Verbindungen beziehen sich hier auf den Austausch von Informationen, Wünschen, Vorhaben und Entscheidungen zwischen der Schulleitung und dem Personal. Diese Verbindungen können gut strukturiert auf der Basis von regelmäßigen Meetings, detaillierten und regelmäßig veröffentlichten Informationsblättern etc. stattfinden. Tragfähige Verbindungen sind wichtig, da es sich als uneffektiv herausgestellt hat, wenn Lehrer das Gefühl haben, dass sie nicht rechtzeitig informiert wurden, der Schulleiter die Meinungen der Mitarbeiter und das allgemeine Betriebsklima nicht anerkennt oder bei Entscheidungen über das Personal hinwegsieht. Es werden vier Bezeichnungen benutzt, um solche Verbindungen zu charakterisieren:

- verankerte Strukturen - gut organisiert
- lose Strukturen - uneinheitlich, nicht formalisiert, persönliche Kontakte sind ausschlaggebend
- stabile Leistungsfähigkeit - gegenseitiger Austausch von Informationen, Meinungen, Argumenten und beidseitige Absprache von Entscheidungen
- schwache Leistungsfähigkeit - Informationen werden mangelhaft an die Adressaten weitergegeben

Verbindungen werden über die Jahre hinweg zusehends tragfähiger. 1980 haben 12 Schulen die Struktur in ihrer Verbindungen als lose und die Leistungsfähigkeit als eher schwach bewertet. Der gegenteilige Fall wurde von 16 Schulen angegeben. Die Überprüfung von 1985 hat gezeigt, dass sich die letzte Gruppe auf 18 erhöht hatte; 2001 waren es 21 Schulen, die verankerte Strukturen und eine stabile Leistungsfähigkeit vorweisen konnten. Die andere Gruppe hatte sich 2001 auf sechs Schulen reduziert. Es ist ein generelles Charakteristikum, dass verankerte Strukturen und eine stabile Leistungsfähigkeit ebenso wie die „management“ mit „planning organisation“ in einem engen Zusammenhang stehen.

Langsamer Fortschritt in Richtung auf Methoden handlungsorientierten Lernens

In einem Bereich über die ersten fünf Jahre der Studie (Ekholm, 1987) wurde bemerkt, dass die Schulen nicht besonders gut auf die von den Politikern gesandten Signale reagiert haben. Die Ansicht war, dass mehr verschiedene Arbeitsmethoden entwickelt werden sollten; insbesondere das handlungsorientierte Lernen sollte in den Schulen etabliert werden. In 33 von 35 Schulen wurde 1985 festgestellt, dass die stabilen Arbeitsschemata hauptsächlich von lehrerdominierendem Unterricht geprägt waren. 2001 war dieses Schema noch in 21 Schulen

vorhanden. Obwohl sich an 12 Schulen Veränderungen in Bezug auf den Einsatz von Methoden des handlungsorientierten Lernens (Gruppenarbeit, Forschungsprojekte) vollzogen haben, scheint dies ein Beleg dafür zu sein, dass zögernde Antworten von Schulen auf die Reformforderungen mit dem internen Schulleben in Verbindung stehen.

Die Schulen haben darüber hinaus in unterschiedlicher Art und Weise auf die Forderungen von politischer Seite, dass es an den Schulen ein höheres Maß von Schülerdemokratie geben sollte, reagiert. Seit 1962 wurden von Politikern Forderungen dahingehend gestellt, dass Schüler ein Mitbestimmungsrecht in den alltäglichen Schulbelangen haben sowie an bestimmten demokratischen Ausschüssen wie Schüler- und Klassenversammlungen teilnehmen sollten. 2001 haben die Durchführer dieser Studie herausgefunden, dass hier die Veränderungen in eine falsche Richtung liefen. 1985 gab es an zwei von drei Schulen regelmäßige Klassenversammlungen; 2001 war es nur noch eine von drei Schulen. Während es 1985 an 25 Schulen regelmäßige Schülerversammlungen gab, war dies 2001 nur 23 Schulen der Fall. In diesen 23 Schulen sind Schülerversammlungen institutionalisiert, während Klassenversammlungen in elf von 35 Schulen institutionalisiert sind.

Neuerungskultur

Die Diskussion über die Ziele von „grundskola“ ist wichtig, wenn die Lehrpersonen und SchulleiterInnen in der Lage sein wollen, bewusst Strategien zu entwickeln, um die Ziele zu erreichen. Die vorangegangene Analyse zeigt 2001 eine systematische Annäherung der meisten Schulen in diese Richtung im Vergleich zu 1980. Damals gab es 28 Schulen keine Diskussion über angestrebte Ziele; an sieben Schulen fand eine mehr oder weniger systematische Diskussion statt. 2001 haben sich diese Zahlen gedreht: In 26 Schulen werden Ziele systematisch besprochen, wenig oder keine Anstrengungen in diese Richtung gibt es an neun Schulen.

Eine Erklärung für die zunehmend formalisierte Diskussion über Zielsetzungen ist, dass der Gebrauch von schulinternen Arbeitsplänen in den letzten 20 Jahren zugenommen hat. 1980 wurden schulinterne Arbeitspläne als eine Leitidee der neuen zentralen Richtlinien für Schulen eingeführt. Keine der 35 Schulen hatte bis dahin mit solchen Plänen gearbeitet. 1985 gab es bereits 23 Schulen, die diese Pläne nutzen. In der Regel werden sie jedoch nicht als Basis für Evaluationen genutzt. 2001 dagegen verwendeten 29 Schulen das Arbeitsplan-System in ernsthafterer Weise, auch als Möglichkeit für schulinterne Evaluationsprozesse. 1980 sahen sich die Schulen vor die neue Herausforderung gestellt, dass sie einmal im Jahr ihre eigenen Arbeitsprozesse bewerten sollten. Zu dieser Zeit ging keine Schule diesbezüglich einen systematischen Weg. 1985 fanden die Durchführer der Studie heraus, dass 25 Schulen die schulinterne Evaluation als Möglichkeit des Schulmanagements erprobten. Nur in einer dieser Schulen war schulinterne Evaluation eine institutionalisierte Methode geworden. 2001 stellten die mit der Studie Betrauten fest, dass 16 von 35 Schulen schulinterne Evaluationen als jährliche Routine eingeführt hatten. In 18 Schulen dagegen war dies eine eher unregelmäßig durchgeführte Methode und in einer Schule wurde sie auch nach 20 Jahren noch nicht eingesetzt.

Die Wege, auf welchen die Schulen die zentral eingeführten Reformen umgesetzt haben, lassen sich in verschiedene Strategien kategorisieren. Die meist verbreitete Methode für die Umsetzung in den Schulen bestand darin, systematische Wege festzulegen, um Ziele und Ergebnisse zu verknüpfen und dabei die Qualität schulischer Arbeit so zu verbessern, dass die angestrebten Resultate erreicht werden konnten. In Schulen mit dieser Strategie (27 von 35) tritt die Schulleitung kraftvoll und zielorientiert auf, benennt Lehrerteams und formuliert klare Ziele für die Lehrerteams und für effiziente Arbeitspläne. Der Schulleiter fördert durch den Dialog das Engagement der Lehrkräfte. Die Lehrer wiederum arbeiten in Teams zusammen, wo sie verschiedene Zielvorstellungen diskutieren und Arbeitspläne verbessern. Diese Pläne nutzen die Lehrer als wertvolle Unterstützung für ihre praktische Arbeit. Die Lehrer haben

überwiegend eine offene Einstellung gegenüber den Forderungen nach Veränderungen in ihrer schulischen Tätigkeit, solange diese Forderungen als vernünftig im Vergleich mit der bestehenden Lehrerkultur stehen.

Evaluationsverfahren in der Schule beruhen im Regelfall auf gut getesteten Verfahrensweisen. Beteiligungsverfahren ergänzen die schulinterne Evaluation: Die Lehrer erproben Wege, um Schüler in den Prozess der Evaluation mit einzubinden; Fragen über die Ausstattung und das Wohlbefinden der Schüler werden gestellt; ein hohes Niveau an Entwicklungsarbeit in verschiedenen Projekten ist gewährleistet.

In solchen Schulen haben die Lehrer das Selbstmanagement beim Lernen durch die Arbeit mit Portfolios und Arbeitsplänen für eigenständiges Lernen verstärkt. Die Schüler können ihre Lernprozesse mitgestalten, weil sich die vom Lehrer gestellten Aufgaben auf ihren Erfahrungsbereich beziehen. Der Bereich der Sonderpädagogik ist hiervon abgegrenzt. Sonderschullehrer arbeiten nicht mit den anderen Lehrern zusammen und daher ist bei diesen Schülern kein Lernfortschritt festzustellen.

An sechs Schulen bestand die Leitidee der Schulleiter darin die überlieferte Lehrerkultur weiterzuentwickeln - die Lehrerprofessionalität wurde verstärkt, die Lehrer wurden an schulischen Verbesserungen beteiligt. Diese Schulleiter möchten alle Entwicklungen von der Basis aus unterstützen. Sie verstehen ihre Hauptaufgabe darin, den Wandel nur anzustoßen. In ihrer täglichen Arbeit halten die Lehrer es nicht für nützlich, Teammitglied zu sein. Die Diskussion der Ziele beschränkt sich auf die Notengebung und die Wege, wie Schüler ihre Prüfungen bestehen können. Weitergehende Zieldiskussionen über soziale Implikationen des Lernprozesses und die schulischen Ziele kommen nicht vor. Die Lehrer haben eine eher ablehnende Haltung gegenüber staatlichen Vorschlägen, um Schulen zu reformieren. Die Unterrichtsmethoden bleiben eher traditionell.

Der Sonderschulbereich ist ebenfalls auf traditionelle Weise organisiert. Schüler als „Fälle oder Klienten“ werden in besonderen pädagogischen Konferenzen behandelt. Die Lehrer neigen dazu, nicht zusammenzuarbeiten, und das verhindert Schritte, den Sonderschulunterricht zu etablieren, so dass er in den anderen Unterricht integriert werden könnte.

Diskussion

2001 gab es in mehreren dieser Schulen Merkmale, die in den frühen achtziger Jahren noch nicht existierten. Die Methode der Schulleiter, ihre Führung auf kollektive Zustimmung im Zusammenspiel mit den Lehrern oder deren Repräsentanten zu gründen, ist ein solches Phänomen. In den Schulen, in denen sich Teamarbeit seit längerem etabliert hat, gehört sie 2001 zum normalen Schulleben dazu. Evaluationen im Hinblick auf Schülerleistungen und die Tätigkeit der Lehrer ist ein fest institutionalisierter Vorgang, den wir in mehreren Schulen als Novum festgestellt haben. Während einige Schulen nicht erfolgreich darin waren demokratische Mitbestimmungsformen für Schüler zu realisieren, gehört in anderen ein hohes Maß an demokratischer Partizipation zum Schulleben dazu.

Es gibt verschiedene Erklärungen dafür, warum die Institutionalisierung sich in diesen Bereichen etabliert hat. Wir schließen aus der Studie (Blossing/Ekholm, 2005), dass diese Institutionalisierung in Schulen als Konsequenz auf den Wandel finanzieller Voraussetzungen, sozialer Normen, eines anderen Umgangs mit Zeit und veränderten Vorstellungen über schulische Arbeit stattfindet. Beispielsweise stieg die Akzeptanz von Teamarbeit unter Lehrern in den von uns untersuchten Schulen, wenn die Kommune die Schulen so umbaute, dass Lehrerarbeitsräume realisiert wurden. Die neuen Arbeitszeitdefinitionen, die die schwedischen Gewerkschaften gebrauchten, bezogen sich nicht mehr auf die reine Unterrichtszeit und halfen so, den Veränderungsprozesse zu etablieren. Schulleiter, die an dem landesweiten Weiterbildungsprogramm für Schulleiter teilgenommen haben, entwickelten ein verändertes Verständnis für ihren Aufgabenbereich

und neue Normen für die Beziehung zwischen den Lehrern und ihren Schulleitern. Darüber hinaus können wir eine veränderte Einstellung zu dem materiellen Eigentum der Schulen ausmachen. In den frühen 80er Jahren hatten Schulleiter und Lehrer im Vergleich zu 2001 einen nicht so großen Bezug zu dem Eigentum ihrer Schule. Diese Tatsache steht in Beziehung dazu, dass den Lehrern und Schulleitern die Verantwortung für ihr eigenes Budget übertragen wurde. 2001 wurden den Lehrern individuelle Gehälter gezahlt, die im Gespräch zwischen dem Lehrer und dem Schulleiter ausgehandelt wurden und der Schulleiter entscheidet über die der Schule zur Verfügung stehenden Gelder, nachdem er mit der Lehrerschaft gesprochen hat. Im Gegensatz dazu hatten die Schulen Anfang der 80er Jahre weniger als 5 % ihrer eigenen Fonds zur freien Verfügung. Diese Verlagerung der Verantwortlichkeit hat zu einem wesentlich höheren Gefühl gegenüber dem Eigentum der Schulen geführt.

Wenn wir zurückblicken, wie Implementationsprozesse mit der Institutionalisierung verschiedener Phänomene in Schule zusammenhängen, können wir unterschiedliche Ursachen erkennen. Eine offensichtliche Ursache für die Implementation von Veränderungen sind die Signale, die die Politiker über die Jahre hinweg gesendet haben. Aber die Wiederholung einer Botschaft gewährleistet nicht, dass eine Innovation institutionalisiert wird. Das augenscheinlichste Beispiel ist hier der Grad von Schülerdemokratie in den Schulen. Führende Politiker haben immer wieder Entscheidungen über das Mitbestimmungsrecht von Schülern getroffen. Diese Signale haben jedoch keine konkreten Maßnahmen nach sich gezogen wie das bei der Teamarbeit unter den Lehrern der Fall war. Es könnten zum Beispiel Materialien zur Evaluation zur Verfügung angeboten oder Zeit freigestellt werden, um Schülerdemokratie zu fördern. Ein Indikator, dass es eine Kombination von dem Präsentieren und Beweisen der Nützlichkeit von Ideen und dem wiederholtem Senden von Signalen, dass diese Ideen genutzt werden sollten, und dass eine konkrete Verwendung von Zeitressourcen ist, die zu einer Veränderung der Arbeitsmethoden führt, kann im ersten Teil unserer Studie gesehen werden. In den späten 70er Jahren, als die „grundskola“ noch stark zentralisiert gesteuert wurde, beschloss die Regierung, dass einmal in der Woche für eine Schulstunde eine Klassenversammlung abgehalten werden sollte. Dies passierte in zwei von drei Schulen ziemlich konstant. Später verschwand diese Regel zusammen mit einigen anderen. Das scheint auch einen Häufigkeitsrückgang der gesamten Schülerdemokratie zur Folge zu haben. Um wirksam implementiert zu werden, muss eine Innovation in vielfacher Weise unterstützt werden.

Von den Schulen, die dazu in der Lage waren, eine „collective working organisation“ über den Zeitraum der Studie aufrechtzuerhalten, können wir lernen, dass die Führungsfunktion des Schulleiters ebenso wie tragfähige organisationale Verbindungen eine entscheidende Signifikanz besitzen. In anderen Worten gesagt, es wird ein Schulleiter gebraucht, der Wissen darüber besitzt, wie eine partizipierende und demokratische Organisation aufgebaut wird, der gute Kommunikationsfähigkeiten besitzt und dazu in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen und durchzuführen. Wenn die Lehrer darüber hinaus eine offene Einstellung gegenüber Veränderungen haben und das Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und dem Personal funktioniert, sind dies gute Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung.

Pettigrews (1995) Struktur für Langzeitstudien mit einem Blickpunkt auf die gesamte Situation, in der organisationale Veränderungen stattfinden, der Prozess ebenso wie der historische Hintergrund, ist ein erreichbares und produktives Forschungsmodell, um Wissen über die Implementation von Reformen aus einer organisationsinternen Perspektive herauszuziehen. Es ist eine haltbare Behauptung, dass Langzeitstudien notwendig sind, um das notwendige Wissen zu bekommen, wenn man Interesse daran hat, eine vorurteilslose und objektive Diskussion über die zukünftige Entwicklung des Schulsystems eines Landes zu erheben und aufrechtzuerhalten.

Kurzzeitstudien über schwedische Schulen benutzten häufig gängige Normen und Standpunkte in Hinblick darauf, wie eine Schule sein sollte. Diese Normen verändern Schulen

fortlaufend und die Versuche, sie zu erreichen, tendieren dazu fehlzuschlagen. Diese Studie zeigt, dass die Schulen tief greifende Schritte in die Richtung einer sich verbessernden und demokratischeren Struktur gemacht haben. Während Kurzzeitstudien über die schwedische „grundskola“ und die entsprechenden Berichte sich für eine größere Kontrolle von Seiten des Staates aussprechen, unterstützt die vorliegende Studie die Vision eines demokratischeren Schulsystems, in dem die Entscheidungskraft den SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen übertragen ist.

Anmerkung

- 1 Es gibt 290 schwedische Kommunen. Jede Kommune ist verantwortlich für die Verteilung von Steuergeldern in verschiedenen Bereichen, wie z.B. technische Dienstleistungen (Wasser, sanitäre Anlagen), Altenfürsorge, Kinderbetreuung und Schulen. Kommunen haben örtliche Parlamente, die Überlegungen zu den Abstimmungen der Einwohner anstellen und verschiedene, politisch zusammengesetzte Gremien, die ebenfalls über regionale Belange reflektieren.

Literatur

- Blossing, U. and Ekholm, M.: A Centralised School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works. A twenty year longitudinal study of 35 Swedish “grund” schools. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2 - 5 January 2005, Barcelona, 2005.
- Ekholm, M. School Reforms and Local Response: an evaluation of school reviews in 35 school management areas in Sweden 1980-1985. in Compare. A Journal of Comperative Education. Vol 17. Number 2. 1987.
- Government of Sweden. Prop. (1975/76:39): Regeringens proposition om Skolans Inre Arbete. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1975.
- Miles, M.B., Ekholm, M. and Vandenberghe, R. (eds): Lasting School Improvement: exploring the process of institutionalization. OECD and ISIP, Acco, Leuven/Amersfort, 1987.
- Pettigrew, A. M.: Longitudinal field research on change: Theory and practise. In G. P. Huber & A. H. Van de Ven (Eds.), Longitudinal field research methods. Thousands Oak, CA: Sage. 1995, S. 91-125.
- SOU: Skolans arbetsmiljö. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA, 1974:53.

Übersetzung: ?????? ???????