

Organisationsentwicklung

Kommentar (Brüsemeister)

Die ersten beiden Texte (Buschor, Kempfert/Rolff) stellen ausgearbeitete Konzepte der Organisations- und Schulmodernisierung vor. Auch wenn die Autoren beschreiben, dass und wie die *Akteure der Schule* zu einer Qualitätsarbeit kommen können, also eine *bottom-up*-Modernisierung machen – das gilt vor allem für den Beitrag von Guy Kempfert und Hans-Günter Rolff –, kann man sagen, dass die Konzepte bereits entwickelt sind und in diesem Sinne als *top-down*-Modernisierung an Schulakteure adressiert werden.

Top-down

Ernst Buschor, Bildungsdirektor – in unserer Terminologie: Kultusminister – des Kantons Zürich, gibt in seinem Artikel einen Überblick, inwieweit das Schulsystem im Kanton¹⁸ im Rahmen von NPM umgestaltet wurde.¹⁹

Kernelement von NPM ist eine Trennung zwischen der strategischen und der operativen Führung. Dies bedeutet, dass Politik und die Verwaltungsspitze „nur“ noch Rahmenbedingungen festlegen und die operative Leistungsumsetzung einzelnen Schulen freistellen. Die Schulmodernisierung im Kanton zeigt sich konkret in der Einführung eines Qualitätsmanagements zwischen der Bildungsverwaltung und der Einzelschule; in der Einführung der Schulleiterposition, die es zuvor nicht gab; in der Einführung einer professionellen Schulaufsicht, die die bisherige Laienaufsicht der Gemeinde- und Bezirkspflege ablösen soll, und in Projekten, die der Einzelschule operative Autonomie geben. Der Kanton Zürich befindet sich dabei „zwischen Projektphase und ‚Generalisation‘“ (Maag Merki/Büeler 2002: 143), d.h. ein Teil der Schulen hat bereits ausgedehnte Projektphasen hinter sich, und die Bildungsverwaltung will die Ergebnisse für alle Schulen generalisieren.²⁰ Insgesamt kann man davon sprechen, dass im Kanton

18 Buschor studierte Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule St. Gallen. Im Jahr 1993 trat er das Amt des Gesundheitsdirektors des Kantons Zürich an und 1995 das Amt als dortiger Erziehungsdirektor. Das Gesundheits- sowie das Bildungswesen wurden unter seiner Leitung im Rahmen von *New Public Management* (NPM) umgestaltet.

19 In ihrer Übersicht zu den bis 1999 realisierten Schulreformen bei den 20 deutsch-schweizerischen Kantonen (von 26 Kantonen insgesamt) schreiben Maag Merki/Büeler (2002: 135f.) dem Kanton Zürich „das vielleicht prominenteste schweizerische Schulprojekt“ zu, das *Schulprojekt 21*. In diesem Projekt sollen unter anderem die Fächer Informatik und Englisch ab der 1. Klasse eingeführt werden.

20 Am 24. November 2002 lehnte jedoch die Mehrheit im Kanton Zürich einerseits die Einführung eines großen Reformvorhabens für die kantonale Volksschule bzw. das zu Grunde liegende Volksschulgesetz ab. Der Umbau der Volksschule hätte etappenweise zwischen 2004 und 2012 erfolgen sollen. Die Schulreform wäre, so die

Zürich unter einer großflächigen Perspektive mit der Modernisierung der Schulen begonnen wurde.

Die anfängliche freiwillige Mitarbeit einzelner Schulen an Projekten der Schulautonomie stellt gleichzeitig ein strategisches Handeln der Bildungsdirektion dar. Dieses Handeln berücksichtigt explizit die Zeitlichkeit der Modernisierung, d.h. Ziele und Methoden müssen den Akteuren nicht nur kognitiv verständlich werden, sondern es muss vor allem eine neue evaluative Orientierung vermittelt werden, welche die Schule als eine *Qualitätsorganisation* für die Akteure erstrebenswert macht. Zudem wird die öffentliche Akzeptanz einer Modernisierung steigen, wenn zuerst Freiwillige in die Modernisierung einbezogen werden. Denn nicht nur von den Akteuren der Einzelschule, sondern auch von den Lehrerverbänden sowie der Öffentlichkeit insgesamt ist ein Umlernen in Richtung NPM verlangt, was nicht von allen Akteuren positiv gesehen wird.²¹

Die Akteurkonstellation zwischen Lehrkräften und der Bildungsverwaltung beinhaltet, dass beide Akteure lernen müssen, mit NPM umzugehen. Dies im Unterschied zu Deutschland, insofern dort Bildungsverwaltungen erst partiell in Richtung neuer Steuerungsmodelle gehen, aber mitunter von Schulakteuren erwarten, dass sie die Qualitätsverfahren bereits einsetzen. Im Kanton Zürich bedeutet die gemeinsame Lernsituation aber nicht, dass die beiden Hauptakteure, Bildungsverwaltung und Lehrkräfte, automatisch zusammenarbeiten oder das gleiche Verständnis von Modernisierung haben (vgl. zur Sichtweise von Lehrkräften des Kantons Zürich: Brüsemeister im letzten Buchabschnitt). Aber offensichtlich scheint im Schweizer *Modernisierungspfad*, der generell stärker auf Konsenskulturen in überschaubaren lokalen Kontexten gründet (vgl. Vatter 2002: 55), ein wechselseitiges Lernen der Akteure eher möglich.

Es darf aber nicht vergessen werden, dass Bildungsverwaltungen nach wie vor Agenturen des Staates sind und als solche mehr Macht als andere Akteure haben, was ihre Steuerungsmöglichkeiten qua *legitimer Herrschaft* angeht (vgl. Weber 1972). Trotz der Selbstbeschreibung des NPM, nach der der umgestaltete Staat wie eine Wirtschaftsorganisation aussehen würde, bleibt eine Bildungsverwaltung zunächst eine Bildungsverwaltung des Staates, die rechtlich verbindliche Entscheidungen durchsetzen kann – darauf verweisen insbesondere die Kritiker des NPM (vgl. Maeder 2002: 214). Der zweite Text, der sich schwerpunktmäßig der Organisationsentwicklung

Neue Zürcher Zeitung (vom 24. November 2002) „Buschors politische Krönung gewesen; er tritt im Frühjahr aus der Regierung zurück“. Andererseits wurde mit dem Volksentscheid der Änderung der Kantonsverfassung zugestimmt und die damit mögliche Abschaffung der Bezirksschulpflege gut geheiß – an die Stelle einer Laienschulaufsicht kann eine professionelle Schulaufsicht treten. Entsprechende Projekte für eine professionelle Schulaufsicht wurden zuvor erprobt; vgl. als externe Evaluation den Bericht von Binder/Trachsler (2002).

21 Darauf wirkt die Bildungsdirektion auch mit einer aktiven Öffentlichkeitspolitik hin. Vgl. allein die Präsentation im Internet: <http://www.bildungsdirektion.ch>.

und -modernisierung widmet, stammt aus pädagogischer Feder. *Guy Kempfert* (Gymnasialdirektor in Liestal, Schweiz) und *Hans-Günter Rolff* (Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund) haben für Schule und Unterricht ein Arbeitsbuch entwickelt. Nach Ansicht der Autoren schlagen gegenwärtig Wirtschaft und Politik Qualitätsentwicklungskonzepte für Schulen vor, ohne dass klar sei, welche Konzepte „für die Schulpraxis wirklich tauglich sind“. Mit ihrem Buch schlagen Kempfert und Rolff den Schulen vor, mit der Entwicklung selbst zu beginnen, wobei die Autoren auf langjährige Erfahrungen mit schulischen Qualitätsmanagements zurückgreifen (vgl. auch Rolff 1995, 1998).

Als Kernpunkt legen die Autoren dar, dass die Modernisierung der Einzelschule als Dreiklang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu verstehen ist. Dies bedeutet, dass die einzelne Schule als operative Instanz auftritt, die über ihre Belange selbst entscheidet; ein Aspekt, der auch im Konzept des NPM formuliert wird. Die Autoren sehen als größeren Kontext ebenfalls, dass angesichts einer „weltweiten ‚Krise der Außensteuerung‘“ – gemeint ist eine Krise der bisherigen staatlichen Steuerung von Schulen – nach neuen Steuerungsmodellen gesucht werde.

Als Methode wird in der Qualitätsentwicklung die *wechselseitige Beobachtung*, d.h. Evaluierung der Schulpraxis durch die schulischen Akteure selbst zum wichtigsten Aspekt. Vorgesehen sind Schüler- und Lehrer-selbstevaluation sowie Unterrichtsbeurteilungen durch die Schüler. Zudem sind externe Evaluationen vorgesehen.

Eine solch intensive wechselseitige Beobachtung der Akteure bedeutet einen gravierenden Wandel der Schulkultur. Beobachtungsverhältnisse zwischen Akteuren gibt es in der „traditionell“ organisierten Schule zwar auch, dort aber oftmals nur als impliziter Teil einer Schulkultur. Unter den Prämissen des Qualitätsmanagements sollen die Beobachtungen dagegen *systematisch* in Teamarbeit, als Teil der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, entwickelt sowie (wie schon der Name sagt) „gemanagt“ werden. Dafür müssen in den Schulen neue organisatorische Instanzen geschaffen werden, die sich der Beobachtung, Datenerhebung und -auswertung widmen. Ein Großteil der pädagogischen Qualitätsentwicklung besteht entsprechend darin, Arbeitsweisen von Qualitätskreisläufen darzulegen. Diese zeichnen sich durch systematisch verzahnte Feedbacks aus, d.h. verschiedene Organe der Schule (z.B. Jahresgespräche, Fachkonferenzen) stimmen ihre Funktionen aufeinander ab (vgl. zu den „Organen“ von Qualitätskreisläufen: Kempfert/Rolff 2000, Kap. III). Das Qualitätsmanagement beinhaltet die systematische Einführung von Beobachtungen *zweiter Ordnung*. Kommunikationen der Praxis von Schule sollen nicht nur vorkommen, sondern systematisch meta-kommuniziert werden, mit dem Ziel einer Organisation Schule, deren Organe viel stärker als bislang miteinander verzahnt sind.

Lehrkräfte, an die sich das Qualitätsmanagement vor allem richtet, müssen in *kognitiver* Hinsicht kaum dazu lernen.²² Neu ist hingegen, dass sich die *evaluative* Orientierung ändert, insofern im Zentrum des Erstrebenswerten die *Organisation* Schule steht – so betonen Kempfert/Rolff. Das, was der Lehrer bisher beobachtet hat, soll gleichsam nicht mehr ihm allein ‚gehören‘, sondern in Teams kommuniziert, von einer neu zu bildenden Organisation Schule kollektiv genutzt werden.

Durch die neuen Beobachtungsaufgaben – in dem Sinne neu, dass sie der Organisation Schule dienen sollen – wird die bestehende Konstellation zwischen den Akteuren an der Einzelschule grundlegend verändert. Allein die Tatsache, dass Schüler als Evaluierungsinstanzen vorgesehen sind, kann die bisherige Alleinzuständigkeit von Lehrkräften in pädagogischen Fragen erschüttern. Zudem sollen an der Einzelschule externe Evaluierer wirken. Auch dies stellt nach Kempfert/Rolff einen „Kulturbruch“ mit der bisherigen, von Lehrkräften dominierten Schulpraxis dar. Offen ist, ob dies von den Betroffenen als Angriff auf ihre Integrität als Professionelle erlebt wird. Generell sollten Modernisierungskonzepte darauf hin beurteilt werden, inwiefern sie mögliche Negativreaktionen, die bei der Implementation entstehen, von vornherein mit einrechnen. Dies tun die Autoren, insofern sie den Widerstand gegen ein Qualitätsmanagement offen ansprechen.²³

Bottom-up

Während die bislang vorgestellten Texte eher eine top-down-Perspektive von Modernisierung einnehmen, insofern für Schulen bereits ausgearbeitete Konzepte der Qualitätsentwicklung angesprochen werden, gehen die beiden nachfolgend angeführten Autoren auf Entwicklungsprozesse ein, wie sie sich „bottom-up“ aus Sicht der Lehrkräfte abspielen. Thematisiert werden ‚schwierige Beziehungen‘ (bei *Maritzen*) sowie Chancen lokaler Entwicklungsprozesse (im Text von *Maeder*).

Norbert Maritzen bezieht sich in seinem zweiten Text, den wir ins Buch aufgenommen haben, auf ein Instrument der Schulmodernisierung: das Schulprogramm. Es dient der organisationalen Umgestaltung der Schule, ist „gleichsam das Drehbuch, das die innere Entwicklung einer Schule steuert und orientiert“. Schulprogramme sind in einigen Bundesländern – zur Zeit insbesondere in Bremen und Hamburg – diejenigen Mittel, mit de-

22 Obwohl die Autoren in ihrem Buch auch einen Schnellkurs in empirischer Datenerfassung anbieten, insofern insbesondere der Unterricht mit Anleihen an Methoden der empirischen Sozialforschung beobachtet werden soll (vgl. Kempfert/Rolff 2000, Kap. II).

23 Es lässt sich davon ausgehen, dass im Modernisierungsgeschehen mikropolitische Aktivitäten zwischen schulischen Akteuren (vgl. Altrichter/Posch 1996), aus denen Konflikt- oder Konsenskulturen hervorgehen, noch wichtiger werden, als sie es ohnehin ‚im Alltag‘ schon sind. Durch Modernisierungen entstehen bei den Akteuren der Einzelschule neue Selbst- und Fremdbeobachtungen. Dies kann verunsichern, hält aber auch Chancen für die Selbstvergewisserung eigener Leistungen bereit.

nen schulische Akteure erstmals mit der Idee regelmäßiger Outputbeobachtungen in Berührung kommen. Dabei gilt: „Was im Schulprogramm festgeschrieben ist, kann mit offengelegten Kriterien überprüft werden“. Was aus einem Schulprogramm wird, ob es als bloßes Papier bei Behörden verstaubt, als Entwicklungschance gesehen wird oder zu ideologischen Kämpfen anregt, ist nach Maritzen offen.²⁴ Er weist in diesem Zusammenhang auch auf mögliche Abwehrstrategien von Lehrerkollegien hin. So könnten diese zum Beispiel fordern, dass die neuen Organisations-, Personal- oder Unterrichtsmethoden ihre pädagogische Qualität ausweisen müssen. Oder es könnte betont werden, dass das Neue im Prinzip schon immer gemacht werde.

Darüber hinaus lässt sich eine grundlegende Problematik erkennen. Aus der Perspektive der Lehrkräfte müssen die Instrumente der dezentralen Selbststeuerung, die ihnen an die Hand gegeben werden, als eine Verstärkung der klassischen Schulaufsicht erscheinen – so lange die Betreffenden nicht den Eindruck haben, dass auch die Schulverwaltung ihre bisherigen Aufsichtsprinzipien ernsthaft in Richtung einer Qualitätsentwicklung umstellt. Ein Problem wird sein, dass die schulischen Akteure in einer Übergangszeit unterschiedliche Bewertungskontexte – alte und neue – heranziehen können: man lebt gewissermaßen in zwei ‚Welten‘. In der bisherigen Welt konnten Lehrkräfte die *top-down*-Bemühungen der Schulverwaltung als Mittel der Schulaufsicht entlarven, die dem Lehrerhandeln nur weitere Kontrollen auferlegt. In der neuen Welt der Qualitätsmanagements dagegen stellen diese Methoden jedoch nicht auf Kontrolle, sondern auf größere Beobachtungs- und Entscheidungsmöglichkeiten an der Einzelschule ab. Dabei halten die neuen Methoden selbst keine operativen Regeln bereit, wie diese zwei Welten aufeinander abzustimmen wären. Generell gewinnt man den Eindruck, dass Innovationen (wie Qualitätsverfahren oder andere Konzepte) ‚blind‘ für Übergangsphänomene, die sie mit ihrer Einführung selbst erzeugen, sind. Das von Maritzen angeführte widerständige Verhalten von Lehrkräften müsste also ergänzt werden mit der Frage an die Qualitätsverfahren, ob und wie sie solche Übergangsphänomene beobachten.

Ein weiterer Text, der die *bottom-up*-Perspektive von Modernisierung verstärkt in den Blick nimmt, stammt von dem Schweizer Soziologen *Christoph Maeder* (Universität St. Gallen). Sein Untersuchungsgegenstand, die Messung von Leistungen, die Pflegerinnen und Pfleger in Krankenhäusern erbringen, passt auf den ersten Blick nicht zu unserem Thema. Dennoch wurde der Text ausgewählt, insofern eine ganz andere Art der Outputmessung sichtbar wird, nämlich eine, die von den Akteuren selbst stammt. Ähnliches ließe sich für Lehrkräfte entwerfen.

Maeder hat zusammen mit den Pflegekräften in Schweizer Krankenhäusern ein Leistungsinstrument erarbeitet, die „LEP (Leistungserfassung in

24 Wie unterschiedlich Schulprogramme sein können, zeigt sehr gut eine Inhaltsanalyse verschiedener Aktivitäten von Hamburger Schulen (vgl. Holtappels u.a. 2002).

der Pflege)“). Auf der Basis ethnographischer Beobachtungen und Gespräche wurde von Forschern ermittelt, wie Handlungen von Pflegenden beschaffen sind, die direkt am Patienten ansetzen. Dafür begleiteten die Forscher Pflegende bei ihrer Arbeit auf verschiedenen Stationen des Krankenhauses. Das Verfahren will zu weiten Teilen eines sein, welches erstens ohne vorgefertigte Konzepte arbeitet, um die *bottom-up*-Sicht der Akteure zu rekonstruieren. Zweitens beleuchtet das Konzept den ‚Ist-Zustand‘ in einem sozialen Feld. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den Konzepten des Qualitätsmanagements erstens um *fertige* Konzepte, die auf ein soziales Feld übertragen werden, und die zweitens einen *künftigen Soll-Zustand* herzustellen trachten.

In der LEP werden die Tätigkeiten kommunikativ validiert, d.h. die Feldforscher fragen Pflegende, ob die einzelnen Tätigkeiten richtig beschrieben wurden und welche Bedeutung sie im Verhältnis zu anderen Tätigkeiten haben. So entstand allmählich ein „Lexikon der Praxis“ (Maeder), welches in der Sprache der Pflegenden verfasst ist. Auf der Basis ethnographischer Beobachtungen ließen sich ca. 80 Tätigkeitsdimensionen festhalten, die das Feld der Pflege in der Sprache der Beteiligten wiedergeben. Die mittlerweile als Computerprogramm ausgearbeitete LEP bezieht Leistungen der Pflegenden auf die verfügbare Arbeitszeit und stellt die sich daraus ergebenden Quotienten optisch dar, wobei die *Leistungskategorien* selbst nach wie vor auf Beschreibungen der Pflegenden basieren, wie sie ethnographisch erfasst wurden. Mit der Darstellung von Leistungen in Zahlen, so Maeder, wurde ein äußerst brauchbares „Artefakt“ geschaffen, mit dem die Pflege an die beiden anderen zentralen Akteure eines Krankenhauses, Ärzte und die Verwaltung, die ihre Leistungen ebenfalls in Zahlen darstellen, anschließen kann. Das Konzept wurde auf andere Krankenhäuser übertragen, wobei die Leistungskategorien auch örtlichen Gegebenheiten angepasst wurden. Heute wird LEP in ungefähr einem Drittel aller Krankenhäuser in der Schweiz eingesetzt und ist auch in Deutschland stark angefragt.

Diese Erfolgsgeschichte lässt sich damit erklären, dass die Pflegenden froh darüber scheinen, mit dem Lexikon eine genauere Beschreibung ihrer Arbeit zu haben, was der Selbstvergewisserung der Profession zugute kommt. Pflegende können mit dem Lexikon ihrer Praxis auch eigene Interessen gegenüber der Klinikverwaltung und Ärzten besser durchsetzen, insofern sich die Pflegeleistungen nun an Daten belegen lassen. Bislang dominierten Ärzte und Krankenhausverwaltung als zentrale Akteure im Krankenhaus mit eigenen Zahlen- und Kriterienkatalogen, während die Pflegenden dem nichts Vergleichbares entgegenzusetzen hatten – sie litten an einem Dokumentationsproblem ihrer Leistungen. Maeders Liste ethnographischer Beobachtungen füllt diese Lücke. Wenn *belegt* werden konnte – so die Erfahrungen aus der Schweiz –, welche Arbeiten im Einzelnen verrichtet wurden, waren Krankenhausverwaltungen auch bereit, entsprechend bessere Arbeitsbedingungen zu schaffen und so den *Output* der Stationen

zu erhöhen. Analoges würde sich erreichen lassen, würde man die von Maeder favorisierten „Ethnostatistiken“²⁵ auf Schulen übertragen. Ein entscheidender Vorteil wäre, dass der Ansatz methodisch durchsichtig ist, da er auf den Praxiserfahrungen der Akteure basiert.

Überträgt man diese für die Profession „Pflege“ entworfene Perspektive auf das Schulsystem, ergibt sich eine neue Sicht auf die schulische Modernisierung: Man kann auch für die schulische Profession ein gravierendes Dokumentations- und Darstellungsproblem vermuten. Die bestehende Schule hat in enger struktureller Kopplung an den Staat keine eigene professionelle Leistungsdokumentation entfaltet. Sie hat *unabhängig vom Staat* weder für eigene qualitative, noch quantitative Leistungserfassungen gesorgt – und auch nicht dafür sorgen müssen, da sie bis vor kurzem nicht von nachgewiesenen Leistungsoutputs lebte, sondern von staatlichen Inputs. Diese Situation ist nun anders, insofern die Schulen ihre Leistungen darlegen sollen – was sie aus eigener Kraft niemals gelernt haben.

Maeders Text eröffnet zugleich eine Unterscheidungsmöglichkeit hinsichtlich der Instrumente, die ansetzen, Darstellungsprobleme von Professionen zu beheben. Auf der einen Seite ließe sich die Darstellungslücke mit von außen eingeführten Methoden der Qualitätsmanagements füllen. Damit hat man zwar das Darstellungsproblem beseitigt, aber zugleich die bestehende Struktur bestätigt, denn es sind wieder – wie zuvor der Staat – externe Instanzen, welche die Darstellung übernehmen. Diese Lösungsvariante bleibt also gleichsam auf halbem Weg stehen, weil sie zwar das Dokumentationsproblem der Lehrkräfte behebt, aber die Lösungskonzepte als solche immer noch von außen importiert. Daraus entstehen Akzeptanzprobleme im schulischen Feld (und so ist es nicht verwunderlich, dass Kempfert/Rolff (2000) ein Kapitel über Widerstände gegen das Qualitätsmanagement schreiben müssen). Die zweite, von Maeder entwickelte Lösungsvariante würde ebenfalls das Darstellungsproblem der Lehrkräfte beheben, und dies auf der Basis ethnographischer Methoden. Diese sind zugleich so ‚gebaut‘, dass Lehrkräfte mit ihnen eigene Konzepte, wie sie in der Arbeit mit Schülern und Schule relevant werden, wiedergeben können. Ein solches auf die bottom-up-Perspektive der Lehrkräfte zugeschnittenes Instrument liegt derzeit freilich noch nicht als Umarbeitung für das schulische Feld vor.²⁶ In der Zwischenzeit haben die Konzepte des Qualitätsmanagements den entscheidenden Vorteil, dass es sie bereits gibt und in den verschiedensten

25 Wie sie von Maeder entlang der Methode der ethnographischen Semantik genannt werden, d.h. Zahlen und dahinterstehende „native terms“, die durch Beobachtungsdaten generiert wurden.

26 Die seit langem bekannte Aktionsforschung (vgl. Altrichter 2002) arbeitet zwar ebenfalls mit ethnographischen Beobachtungsmethoden, aber es fehlt eine mit Zahlen verbundene Dokumentation qualitativer Kategorien, die, wie LEP zeigt, dem Instrument erst zum entscheidenden Durchbruch in denjenigen sozialen Feldern verhilft, in welchen die übrigen Akteure der sozialen Konstellation ebenfalls mit Zahlen operieren.

Feldern sofort eingesetzt werden können. Aber die Methoden legen die Leistungen nicht in der Sprache von Lehrkräften dar, provozieren die schon angeführten Akzeptanzprobleme bei der Profession, und messen vor allem nicht gegebene Leistungen, sondern Leistungen qualitätsbasierter Organe, die erst hergestellt bzw. konstituiert werden müssen. Was vorhandene Akteure und Strukturen leisten, wird hingegen nicht evaluiert. Maeders Text verweist darauf, dass es durchaus möglich ist, bereits gegebene Leistungen einer Profession in deren eigener Sprache darzustellen.

ERNST BUSCHOR

Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen

1. Erweiterte Schulverantwortung als Thema von wachsender Bedeutung in der Schweiz

Die Schulentwicklungsdiskussion in der Schweiz folgt den internationalen Spuren der 1980er Jahre. Der Schulautonomiegedanke steht zunehmend im Zentrum und löst das Modell des „Einzelkämpfers“ Lehrkraft ab. Die Eigenverantwortung wird in die Gemeinschaftsverantwortung Schule eingebettet, das gemeinsame Entwickeln der extern unterstützten Schulqualitätsförderung rückt in den Mittelpunkt. [...]

Die Schweiz scheint in vielerlei Hinsicht für einmal kein Sonderfall zu sein. Auch hierzulande sind unter den Bezeichnungen „Schulen mit erweitertem Gestaltungsraum“, „teilautonome Schulen“ oder „geleitete Schulen“ vielfältige Schulformen mit erhöhter Schulhausautonomie entstanden. Für die meisten Anwendungsfälle ist eine gleichzeitige Integration von Elementen des New Public Management – eines für die Schulen durchaus geeigneten Führungsansatzes – typisch [...].

2. Merkmale des New Public Management

Mit New Public Management wird eine Ausprägungsform der Verwaltungsführung bezeichnet, die im anglo-amerikanischen Raum seit Mitte der 1980er Jahre entwickelt und in der Folge auch durch die Verwaltungswissenschaften aufgenommen und weiterentwickelt wurde²⁷. Im deutschen Sprachraum gingen entscheidende Impulse von der Bertelsmann-Stiftung

27 Erste Standardwerke sind Osborne/Gaebler (1990). Vor allem die neuseeländische Entwicklung des NPM war durch eine gute Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis begleitet. Vgl. Boston/Martin/Pallot/Walsh (1996).