

10 Projektperspektive: Methodeninnovation zur Sicherung schulischer Entwicklungsprojekte

Inhaltsübersicht

10	Die Reformperspektive: Methodeninnovation zur Sicherung schulischer Entwicklungsprojekte	381
10.1	Die Bauhütte des Lehrens für das Haus des Lernens	382
10.2	Methodischer Wandel braucht neue systemische Metaphern, Werkzeuge und Beziehungsnetze	389
10.3	Reformarbeit zwischen lockenden Modellen und drückenden Handlungsengpässen	409
10.4	Zusammenfassung: Welche Rolle spielt die Methodenkompetenz für die Schulreform?	428

Wir wissen sehr viel über das, was Lehrerinnen und Lehrern hilft, ihre schulische Arbeit und damit das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Wir wissen einiges über den Zusammenhang von schulischem Handeln und der Veränderung schulischer Strukturen. Die Integration von innerer und äußerer Schulreform ist damit zumindest prinzipiell konzertierbar. Der schulische Leistungsprozess kann sich also dorthin verändern, wo ihn SchülerInnen und Gesellschaft, Reformpädagogik und Bildungspolitik, LehrerInnen und Eltern zukünftig erwarten (siehe Kapitel 1) und wohin ihn ReformerInnen in glücklichen Einzelfällen auch schon heute gebracht haben (vgl. Kapitel 2, 3 und 7). Der 'theoretische' Gegensatz von institutionellen Strukturen und individuellem Handeln kann damit als in der praktischen Reformarbeit aufhebbar gelten.

Über diese Reformarbeit als Arbeit an der Veränderung von Arbeit selbst wissen wir aber weitaus weniger. So viel wenigstens scheint sicher, dass erst eine professionelle Reformmethodik, die Zufälligkeit eines beherzten Veränderungsaktivismus in feldexperimentelle Treffer und Irrtümer zu verwandeln vermag. So wie Arbeiten, Organisieren und Strukturieren auf die Stabilisierung sozialer, wirtschaftlicher und technischer Fertigungspraxen zielt, bewirkt eine angemessene Reformmethodik die Stabilisierung des fragilen Fließgleichgewichts von Veränderungspraxis.

Im vorrausgegangenem Kapitel 9 (Strukturperspektive) ebenso wie im Kapitel 8 (Arbeitsperspektive) wurde deutlich, dass es für den hochsensiblen und komplexen Prozess der Neustrukturierung von Schulen an einem Instrumentarium mit entsprechender Kapazität zur Komplexitätsreduktion mangelt. Die Schulreformmethodik ist nämlich selbst in Kanada und den USA noch kaum über die frühsystemischen Konzepte der 'Organisations-Entwicklung' hinausgekommen. Deshalb suche ich nun in "schulfremden" Nachbardisziplinen nach ergänzendem Vorfahrens-Know-how, das geeignet erscheint, dem von mir ausgearbeiteten systemisch-evolutionären Reformansatz die operative Basis zu liefern. Bei dieser Suche will ich zugleich die Möglichkeit und Nützlichkeit eines höheren methodischen Niveaus für den Erfolg von Schulreformprojekten anhand einiger exemplarischer systemischer Gestaltungs- und Restrukturierungswerkzeuge belegen.

Reformieren umschließt verschiedene Horizonte, Ebenen und Phasen. Im Gegensatz zum allzu häufig überstürzten aktionistischen Einstieg in schulische Reformvorhaben (vgl. Abschnitt 7.4.1), wird sich der Anfang erfolversprechender Schulreform auf die vorbereitende Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer konzentrieren - eine Forderung, in die auch die meisten internationalen Reformanalysen münden (siehe Kapitel 2).

10.1 Die Bauhütte des Lehrens für das Haus des Lernens

Nach der nicht unerheblichen begrifflichen und konzeptionellen Erweiterung der Reformperspektiven in den Kapiteln 8 und 9 scheint sich das zitierte FINK-STOLLSche Reformflop-Eingeständnis umzukehren: Statt 'Leichter gesagt als getan' (1998, 297), könnte es nun lauten: 'Leichter getan als gesagt'. Über die verändernde Verbindung von individueller und struktureller Entwicklungsperspektive der Schule zu sprechen, mutet schwieriger an, als sich auf dem aktuellen Stand der Reformpraxis erwartungsfroh für ein Schulentwicklungsprojekt zu engagieren. Doch dieser Schein trägt.

Schulreform ist ein Großprojekt, also ein beachtliches Vorhaben, zwar nur auf Zeit, das aber immer wieder aufs Neue, wie die historischen Analysen gezeigt haben (Kapitel 6). Gewöhnliche Großbaustellen besitzen eine eigene administrative und operative Infrastruktur. Sie steht für gewöhnlich am Rande des Baufeldes und bietet Raum, Material, Energie und Informationen zur Steuerung und zur Ver-/ Entsorgung. Selbst kleinere Handwerkerprojekte bedienen sich ersatzweise ihrer mobilen "Bauhütten". Sogar Heimwerker richten sich einen separaten Werkstattraum ein.

Nur Schulreformprojekte, die von Umfang und Tiefe her normalerweise den zeitlichen Rahmen einer Großbaustelle erreichen, wenn nicht überschreiten, scheinen eine derartige Projektausstattung entbehren zu können. So springt die Darstellung von Schulreformprojekten auch ständig zwischen abstrakten Leitbildern, Programmen und Modellen auf der einen Seite und den konkreten Interaktionen im Lehrerzimmer bzw. in den Klassen auf der anderen Seite. Die dazwischen anzusiedelnden Projektstrukturen fehlen bzw. sind intransparent. Dabei untertreibt ja der Vergleich mit einer Großbaustelle, denn auf letzterer werden überwiegend standardisierte und routinisierte Arbeitsabläufe eingesetzt, wohingegen der "Umbau" einer sozialen Institution ja erst die zukünftig gültigen Abläufe, Regeln und Ressourcen erfinden muss (siehe Abbildung 10-1). Dafür braucht es neben der Umbauarbeit auch noch die Entwicklungsarbeit. Beides zusammen erfordert ein aufwendiges Projekt-Management.

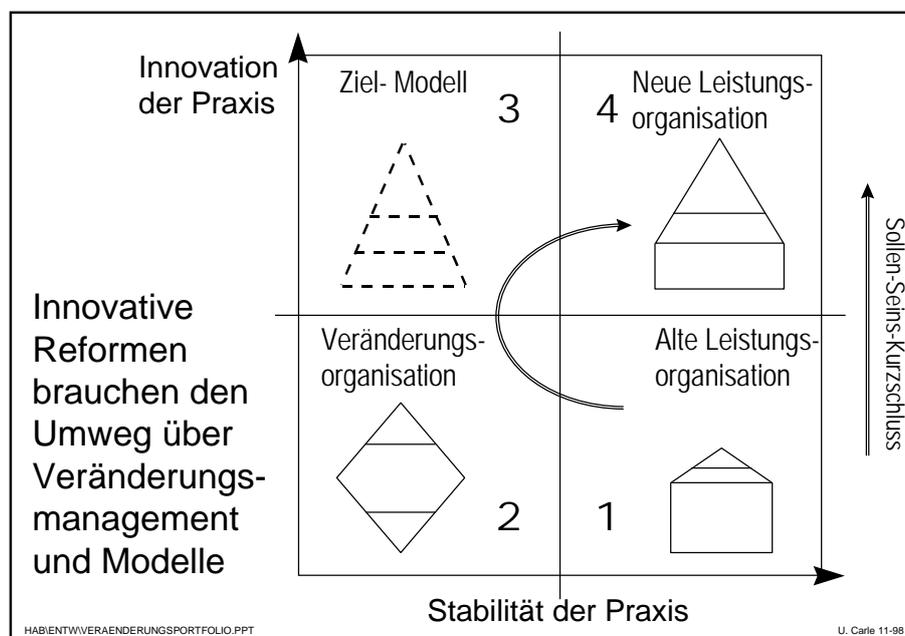


Abbildung 10-1: Erfolgversprechende Reformprojekte verlangen einen erheblichen Restrukturierungsaufwand

Dementsprechend bilanzieren die beiden Schulreformexperten STOLL und FINK aufgrund langjähriger Erfahrung für dieses Projektmanagement des schulischen Wandels zumindest die folgenden Aufgabenschwerpunkte (1996, 43):

- Erfassung und Stabilisierung der Steigerung der Schülerleistung
- Förderung der individuellen Kompetenz des Lehrens und Lernens
- Zielfindung, Zielvereinbarung und Zielführung
- Herausarbeitung und Weiterentwicklung der pädagogischen Prinzipien
- "Freischaufeln" und Einwerbung zusätzlicher Ressourcen für die Reform
- Ausarbeitung und Einführung von Umsetzungsstrategien
- Analyse der eigenen Reformfähigkeit - Förderung der reformfreundlichen und Eindämmung der reformwidrigen Elemente
- Absicherung und Zielführung turbulenter Projektphasen
- Erfassen und Bewerten der laufenden Verbesserungs-/Entwicklungsprozesse
- Werbung für die Unterstützung der Wandlungsmühen im Inneren (LehrerInnen, SchülerInnen, Administration) und im Äußeren (Eltern und Öffentlichkeit)

Wenn, wie diese Auflistung veranschaulicht, das Reformieren, Restrukturieren bzw. Reorganisieren einen derart hohen Ressourcen-, Organisations- und Methodenaufwand erfordert, dann muss die erste Frage doch ganz pauschal lauten: Können Schulen das leisten? Die Antwort lässt sich in eine kurze These fassen: Schulen sind wahrscheinlich nicht einmal für ihren alltäglichen Lehrbetrieb (Leistungsmanagement) ausreichend ausgestattet und strukturiert; ein zusätzliches Umbauprojekt (Veränderungsmanagement) wird daher die schulischen Ressourcen und Strukturen überfordern.

Um nicht in den Teufelkreis innovationsskeptischer Aussichtslosigkeit zu geraten, muss meine Suche nach einer Reformeffizienz fördernden Komplexmethodik auf eine organisatorische und methodische Reformkompetenz zielen, die in der Lage ist, mit Minimalressourcen bei laufendem Betrieb einen grundlegenden Umbau zu gewährleisten. Und ich muss fragen, ob dieses Wissen und Können nicht bereits in einem verwandten sozialwissenschaftlichen Feld "kostenlos" verfügbar ist.

Die Frage, inwieweit Einsichten der hochentwickelten industriellen Restrukturierungskunst grundsätzlich auf schulische Reformbelange übertragbar sind, habe ich im vorausgehenden Kapitel zu beantworten versucht. Dieser Übertragbarkeit stand einzig das bis auf den heutigen Tag bemühte MARXsche Diktum von der Menschen- und Entwicklungsfeindlichkeit industrieller "kapitalistischer" Strukturen entgegen³²⁵. Die Diskussion der Stichhaltigkeit der MARXschen Systemdiagnose als einem der prominentesten Vertreter des Strukturdeterminismus ließ zumindest kein Argument grundsätzlicher Natur gegen einen solchen Transfer bestehen. Deshalb werden die folgenden Abschnitte ein munteres methodologisches Hin-und-Her zwischen Sozial-, Wirtschafts- und Technikwissenschaften präsentieren und so der erfahrungsfeindlichen disziplinären Trennung weitere historische und praktische Legitimation nehmen. Wenngleich das vorgestellte Methodenrepertoire in der praktischen Schulreform unter deutschen Verhältnissen außerhalb meiner persönlichen Schulforschung noch einer allgemeinen Erprobung harret.

³²⁵ Zumindest auf publizistischer Ebene klingt Marx' Systemdiagnose noch nach, wenn Germanistikprofessoren, Journalisten und Essayisten ihre Bücher über die Probleme der weltwirtschaftlichen Entwicklung mit antiökonomistischen Titeln schmücken: Forrester (1997), "Terror der Ökonomie"; Martin / Schumann (1997), "Globalisierungsfälle"; Saul (1997): "Der Markt frisst seine Kinder".

10.1.1 Die projektmethodische Entwicklungsperspektive

Wenn meine bisherigen Ableitungen begründet und wirksam sind, verlangt die Erörterung der Umgestaltungsmöglichkeiten institutioneller Strukturen, die Reflexion der strukturbeeinflussenden Momente, ihre gestalterische Darstellung und Planung sowie die prozessbegleitende Steuerung schulischer Restrukturierung, einen 'Modellierungs-, Methoden-, Dokumentations- und Kommunikations-Apparat', wie er sich meiner Meinung nach in noch keinem der in dieser Arbeit erörterten Reformprojekte fand. Dabei waren einige dieser Projekte sogar nachweislich erfolgreich, wenn auch die allermeisten nicht, noch nicht oder nur teilweise.

Worauf verweist diese Paradoxie? Sie verweist auf einen Negativzirkel: Die angestrebte Erhöhung des schulischen Tätigkeitsniveaus benötigt zu ihrer strukturellen Fundierung eine Restrukturierungsmethodik, die dieses Tätigkeitsniveau selbst bereits voraussetzt. Die alte humanistische OE-Regel, dass "Menschen in Organisationen über das Potential [verfügen], ihre Probleme selbst zu lösen" (NEVIS 1993, 390) stimmt zwar immer noch in der Richtung, nicht aber im Weg. Es sei denn, man interpretiert den Nachsatz, "unsere Aufgabe besteht in der Hilfe zur Selbsthilfe" dahingehend, dass die Hilfe der OE-BeraterInnen u.a. im Aufbau dieser neuen Methodik und in der Vermittlung der dafür notwendigen Kompetenzen besteht.

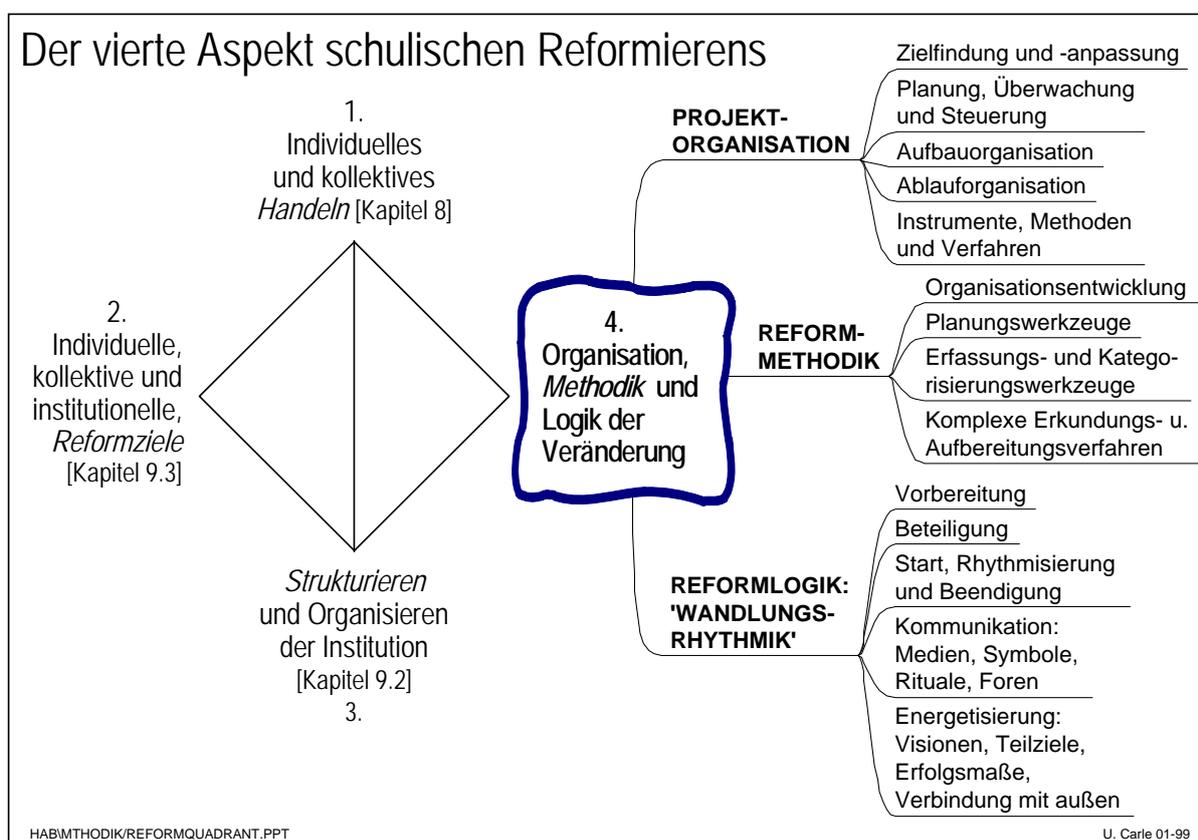


Abbildung 10-2: Steuerung des Reformprozesses als viertes Moment erfolgversprechender Schulreformen

Den Ausstieg aus diesen Negativzirkel erleichtert die Trennung von Problem und Umständen: Die den SchulreformerInnen fehlende, systemische Reformmethodik ist zwar zerstreut, aber, wie die Literaturliste belegt, durchaus vorhanden. Was fehlt, ist ihre schulbezogene Sammlung, Aufarbeitung und Bereitstellung. Hierzu könnte ein praxisbezogenes, lernendes Netzwerk auf Internetbasis dienen, wie es beispielsweise die nordamerikanische Reformschulbewegung oder das Brüsseler 'Principia Cybernetica Project PCP' zur Verfügung stellen. Dieses "lernende Web" würde mit der Nutzung durch die reformengagierten Lehrerinnen und Lehrer wachsen und damit eine jener 'stützenden' Strukturen herausbilden, derer die Schule der Zukunft nach den von mir aufgewiesenen Systemhaftigkeitsmängeln dringend bedarf.

10.1.2 Schulreformen sind große Entwicklungsprojekte und benötigen eine entsprechende Planung, Vorbereitung, Ausstattung und Steuerung

Aufgrund der wechselseitigen Bedingtheit von institutionellen Strukturen und persönlichem Verhalten der Menschen ist eine gesonderte Entwicklung des Einen ohne das Andere nicht möglich. Die parallele Entwicklung von Menschen und Strukturen bedarf aber unterschiedlicher Ansatzpunkte und Vorgehensweisen. Alles dies gilt auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen (vgl. im Kapitel 8 die Systemebenen schulischer Arbeit) und damit nicht nur für das institutionelle System Schule im engeren, organisationalen Sinne, sondern auch für sein unmittelbares Umfeld und seine weitere Umwelt. Die dadurch angedeutete Komplexität gewinnt durch die experimentelle Offenheit jeder institutionellen Veränderung eine nicht mehr individuell erfassbare Größenordnung. Fünf Ansatzpunkte zur Bewältigung der Komplexität von Schulreformprojekten bieten sich an:

- Veränderungsarbeit braucht Macht (im Sinne von 'Einfluss'), Zeit, Geld und Know-how; neben dem Veränderungsprojekt muss die normale Arbeit weitergehen, d.h. alle Mitglieder einer Organisation brauchen zusätzlichen Freiraum für das Verändern; schließlich müssen '*Veränderungsmanagement*' und '*Leistungsmanagement*' mittels '*Reformmanagement*' koordiniert werden - auch das braucht Macht, Zeit, Geld, Know-how ...
- Für den Umbau wird eine eigene Übergangsorganisation mit eigenen Kompetenzen und Ressourcen benötigt - eine *Projektorganisation* (sehr viel mehr als ein Projektteam).
- *Orientierung*, Planung und Steuerung des Reformprojektes entwickeln sich systemisch betrachtet offenbar am besten *im Gegenstromverfahren*: Weitreichende Ziele und Modelle werden provisorisch auf die ersten kleinen Veränderungsschritte herunter gebrochen; die Praxis entscheidet über die Tauglichkeit dieser Teilpläne, adaptiert sie entsprechend und erlaubt damit Rückschlüsse auf die Nützlichkeit der Ziele; dieser Vorgang wiederholt sich von Etappe zu Etappe; mit zunehmendem Veränderungswissen wächst auch die Zukunftstüchtigkeit der Ziele und wächst auch der Umfang der Teilschritte.
- Reformprojekten mangelt es weitgehend an systemischen *Gestaltungs- und Restrukturierungsmethoden*: Es besteht also die Notwendigkeit, grundsätzlich und projektbezogen ein sehr viel höheres methodisches Niveau für Planung, Vorbereitung, Steuerung und Sicherung von Schulreformprojekten zu erreichen.
- Das *Veränderungswissen* und -können speist sich aus zwei Quellen: erstens den Vorerfahrungen und dem technischen Know-how der (noch zu konstituierenden) Veränderungsdisziplin; zweitens aus dem schrittweisen Erlernen des Veränderungs-Know-hows beim Verändern - hierbei folgt das Lernen den Problemen, Engpässen und Fehlern.

Die meisten Reformprojekte beginnen auf dem Niveau eines naiven Modellrealismus: Die Umsetzung der den ModellnutzerInnen zugänglichen Modellaspekte - in der Abbildung 10-2 das Reformmoment '*Individuelle, kollektive und institutionelle Reformziele*' - werden als leicht realisierbare Aufgabe angesehen. Tatsächlich bieten die meisten Reformmodelle aber ein Bild des Endzustandes und sind damit für ReformanfängerInnen wenig hilfreich, wenn nicht sogar irreführend, abgesehen davon, dass das, was für den Lehr-Lern-Kurzschluss gilt, auch auf den Ziel-Weg-Kurzschluss zutrifft: Er überspringt den Realisierungsweg. Das erste Stocken des Projekts wird dann verständlicherweise mit Abstrichen am Modellziel beantwortet. Dies ist doppelt falsch, denn ein Zielmodell sagt ja fast nichts über den Lösungsweg und insbesondere nichts über die Gestaltung konkreter Veränderungsschritte. Zweitens verweist das Stocken von Veränderungsprozessen immer auf Entwicklungsmöglichkeiten. Für dieses paradoxe Entwicklungsphänomen wird im Folgenden (Abschnitt 10.2.2) die systemische Ver-

änderungskategorie 'Engpass' eingeführt, einschließlich einiger 'Werkzeuge', wie sie das Veränderungsmanagement der amerikanischen 'Theorie of Constraint (TOC)' entwickelt hat.

Die Steuerung großer (komplizierter) und zieloffener (eigendynamischer) Entwicklungsprojekte verlangt einen zumindest zweifachen Spagat: erstens den zwischen dem Wunsch zum *Erschließen neuer Entwicklungspotentiale* und der Notwendigkeit zur *Eingrenzung erfolgswirksamer Handlungsziele*; zweitens den Spagat zwischen dem Ziel einer *Erforschung der zu entwickelnden Aspekte* und der Notwendigkeit zur *Beschränkung auf beherrschte Handlungsfelder* (siehe Abbildung 10-3).

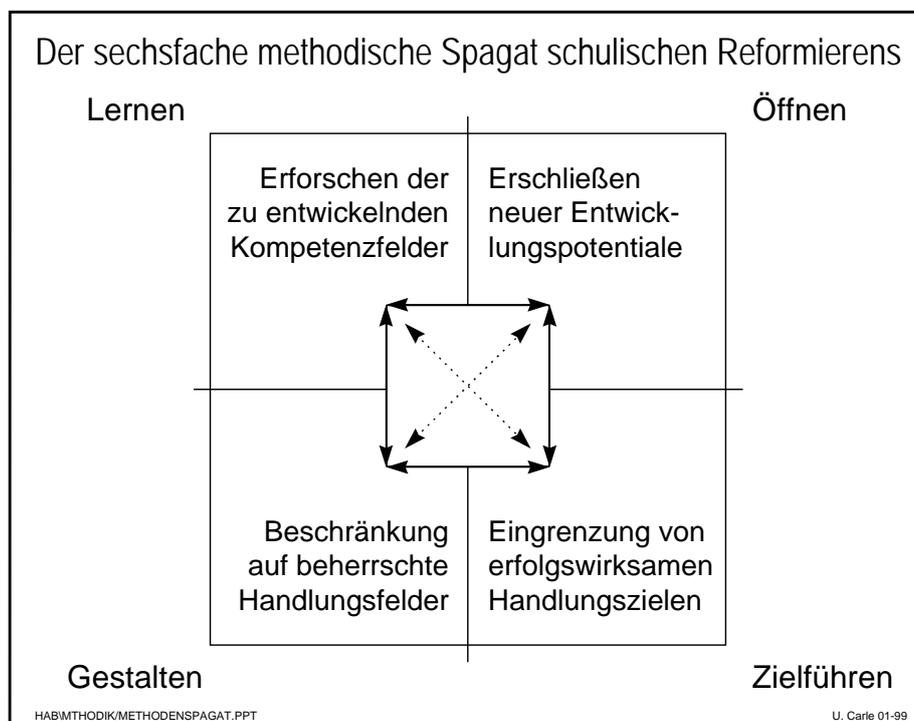


Abbildung 10-3: Schulisches Reformieren im methodischen Optimierungskonflikt zwischen Öffnen, Lernen, Zielführen und Gestalten

Dieses Problem versuchte erstmals das betriebliche *Engineering* (soziotechnische Prozessgestaltung) in den zwanziger-dreißiger Jahren über die Formalisierung eines pragmatisch-experimentellen Vorgehens zu lösen und griff dafür Dewey's experimentellen Vierschritt auf (siehe Abschnitt 10.2.1). So einleuchtend der pragmatisch-experimentelle Vierschritt (PDCA) von Entwerfen (*Plan*), Probieren (*Do*), Beobachten (*Check*), Erkennen (*Act*) auch ist, komplexe, eigendynamische Großprojekte entziehen sich seinem Simplizitäts-Charme sehr schnell. Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre entwickelte sich daher im Bereich des 'Operations Research' eine Systemgestaltungslehre, die kybernetisches Gedankengut aufgreifend, die Beziehung zwischen 'Soll' und 'Ist' dahingehend erweiterte, dass sie unterschiedliche Vorstellungen über das Soll ebenso zuließ wie abweichende Einschätzungen des Ist, verschiedene Wege zur Überwindung der Soll-Ist-Differenz sowie zusätzlich eine gewisse Zukunftsoffenheit dieser Differenz durch unbekannte Gefahren und Chancen (HABERFELLNER u.a. 1994, XVIIIff). Diese kybernetische Systemgestaltungslehre, das 'Systems Engineering' löst die Unbestimmtheitsproblematik komplexer Entwicklungsprojekte durch eine grundsätzliche Vorgehensweise und über die Anwendung zahlreicher Methoden, Verfahren und Techniken (eines der bekanntesten ist das 'Projektmanagement'). Die grundsätzliche Vorgehensweise entspricht dem hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulationsmuster der Tätigkeits-theorie (Abschnitt 8.3.2) und verbindet das Offenhalten der langfristigen Ziele mit der operativen Festlegung kurzfristig-konkreten Handelns über fortlaufende Rückmelde- und Zielentwicklungs-Schleifen. Insgesamt kann das grundsätzliche Vorgehen des Systemgestal-

tungsansatzes als gestuft-sequentielle Verflechtung von mikroskopischen bis hinauf zu makroskopischen PDCA-Zyklen betrachtet werden.

Systems Engineering überwand damit die Kurzsichtigkeit und Realitätsuntüchtigkeit deterministischer (handwerklicher) Gestaltungsüberzeugungen, wie sie auch heute noch unter Laien oder in juristisch dominierten öffentlichen Administrationen vorherrschen. Trotzdem schleppten sie weiterhin ein grundlegendes weltanschauliches Problem mit sich: Fehler (Gefahren) sind negativ zu bewertende Störungen des Entwicklungsprozesses, sie sind zu minimieren. Chancen sind das Gegenteil, sie gilt es verstärkt zu finden. Hiergegen setzte sich sowohl im Qualitäts- wie im Prozesssteuerungsmanagement seit den siebziger Jahren eine "fehlerfreundliche" (problemorientierte) Denkweise durch, die den Fehler, die Störung, den Engpass als Tür zu neuen Möglichkeitsräumen nutzt. Dieses *problem- oder engpassorientierte Vorgehen* revolutionierte das Qualitätsdenken und machte vor allem die praktische Veränderungsarbeit äußerst erfolgreich³²⁶. Löst es doch den Methodenspagat strategischer Projekte in eine proaktive Richtung: 'Je mehr Fehler entdeckt werden, um so besser.' Als beispielhaft hierfür stelle ich die *'Engpassmethode'* von GOLDRATT vor (siehe Abschnitt 10.2.3).

Allerdings enthebt auch die neue Problemorientierung kein schulisches Reformprojekt der *Motivations-, Orientierungs- und Zielarbeit*. Die Verbindung des Begriffs 'Ziel' mit 'Arbeit' soll unterstreichen, dass, so wichtig die orientierende Funktion attraktiver Reformmodelle auch ist, Modelle erst einmal durch systematische Zielableitung und Projektplanung auf die Belange der ersten Reformschritte heruntergebrochen werden müssen. Hierfür werden beispielhaft die folgenden Gestaltungsmethoden in Anwendung gezeigt:

- Pragmatischen Schulentwicklungskreises
- Internetgestützte Wissensnetzwerke
- Engpassmethodik
- 2-6-2-Innovationsregel
- Zielmodell-Nutzung
- Systemische Veränderungsregeln
- Systemische Modellgestaltung
- Hoshin Planning - Zielarbeit
- Fünf-Stufen-Planung
- Arbeits- und Verfahrensstandards

Diese wenigen Reformwerkzeuge werden aus exemplarischen Gründen zur Erweiterung des reformmethodischen Repertoires ausgewählt, weil sie überwiegend noch *nicht* zum Kanon der gängigen Veränderungsschulen gehören. Zu letzteren zähle ich die folgenden (bekannteren und bewährten) Methoden - in Klammern ein Vertreter:

- Organisationsentwicklung (FATZER [Hrsg.] 1993)
- Arbeitsgestaltung (FREI u.a. 1993)
- Coaching (MACLENNAN 1995)
- Supervision (BUCHINGER 1996)
- Change Management (DOPPLER / LAUTERBURG 1995)
- Systems Engineering (HABERFELLNER u.a. 1994)

³²⁶ Es setzte sich auch in modernen Unterrichtsmethoden durch (z.B. Reichen), boomte in schulpraktischen Artikeln vor allem Anfang der 90er Jahre im Gefolge des 1992 erstmals vom NDR gesendeten Films "Lob des Fehlers"

- Projektmanagement (LITKE 1995)
- Qualitätsmanagement (WALLER / ALLEN / BURNS 1995)
- Ausbildung und Training (WARHANEK 1997)
- Organisationales Lernen (SENGE 1996 a, b)
- Geschäftsprozess-Reengineering (NIPPA / PICOT 1995)

Die in Methoden-Büchern aufgeführten Tools, Techniken und komplexen Verfahren gehen in die Hunderte und bilden die Basis der *'methodischen Literacy'*, wie sie die Gestaltungs-, Optimierungs- und Restrukturierungsexperten in Betrieben, Beratungs- und Forschungsinstituten heute beherrschen³²⁷. Das Neue an den von mir im Folgenden exemplarisch behandelten Veränderungsmethoden ist ihre besondere Eignung für die prozessnahe, fehlerpositive Restrukturierung komplexer sozialer Prozesse.

Im Rahmen dieser Arbeit verdeutliche ich mit Hilfe dieser wenigen systemischen Gestaltungsverfahren die Notwendigkeit und Nützlichkeit eines höheren methodischen Niveaus für den Erfolg von Schulreformprojekten. Sie stehen damit *pars pro toto*, quasi für eine umfassende Methodenliteracy, wie sie heute bereits zu den Schlüsselqualifikationen selbst einfacher WerkerInnen in modernen (sich selbst erneuernden) Betrieben gehört - insofern zugleich ein Vorgeschmack auf die künftigen Inhalte berufsorientierender Curricula in Schulen.

10.1.3 Die Veränderung der schulischen Strukturen ist einfach - vorausgesetzt, alle Strukturebenen sind engagiert

GIDDENS' pragmatische Theorie der Strukturierung und die moderne Systemik erlauben die Lösung des alten Streits zwischen Strukturdeterminismus und Akteursvoluntarismus. Demzufolge (re-) produzieren wir jeden Tag aufs Neue die Strukturen, derer wir uns bedienen oder denen wir uns unterordnen. Dies geschieht unbewusst und ist nur teilweise bewusstseinsfähig. Wenn der Freiraum der einzelnen Arbeitsschritte die Basis der Arbeitsinnovation bietet (siehe Kapitel 8.3.5), dann bietet der Freiraum der Strukturierungsregeln bei der Reproduktion der Arbeitsstrukturen die Basis für deren Innovation.

Schulische Reformprozesse sind in ihren Ergebnissen beeindruckend, ebenso wie in ihren 'Kosten'. Erst die persönliche Beteiligung an konkreten Reformprojekten macht bewusst, wie viel Machtkämpfe, Überzeugungsarbeit, Informationsaustausch und Feinarbeit der "Umbau" einer Schule bei laufendem Betrieb braucht. Denn spätestens an dieser Stelle taucht erneut Karl WEICK's 'Ambivalenz des Reorganisierens' auf: Wir opfern einen Teil der Zuverlässigkeit, Sicherheit und Legitimation bewährter Routinen, Ressourcen und Handlungsstrukturen auf dem Altar des Fortschritts. Für manche noch schlimmer: Wir verletzen beim Restrukturieren notwendig ("heilige") Regeln und damit auch tradierte emotionale Bindungen der Beteiligten. Das provoziert immer 'Widerstand, Misstrauen, Zweifel, Scheinheiligkeit, Improvisation, Kontern, Argwohn, Distanzierung, Herausforderungen, Hin-und-her-Schwanken, Infrage-Stellen, Pannen, Missbilligung und Bloßstellung' - so das WEICK'sche Horrorkabinett alltäglich-

³²⁷ An Methoden und Werkzeugen (Tools) unterschiedlichen Komplexionsgrades scheint kein zumindest kein quantitativer Mangel zu bestehen. Haberfellner u.a. (8. Aufl. 1994) beschreiben alleine zum Veränderungskomplex 'Systems Engineering' 110 Methoden bzw. Werkzeuge (die beiden Begriffe benutze ich synonym; Übersicht ebd., 429); Waller u.a. (1995) stellen zum Thema 'Qualitätsmanagement' insgesamt 140 Methoden dar. Aber nur wenige dieser Instrumente erreichen die entwicklungsförderliche In-Prozess-Qualität, wie die von mir zusätzlich "ausgegraben" problem- und prozessorientierten Entwicklungswerkzeuge. Die allerwenigsten wurden in ihrer Anwendung in schulischen Reformprozessen beschrieben, z.B. Methoden interner Evaluation bei Burkard / Eikenbusch (1998), Methoden für Dringlichkeitsanalysen etc. z.B. bei Schratz (1998), ferner Komplexmethoden (Programme) wie vor allem das ISP (Institutionalisierte Schulentwicklungs-Programm) z.B. bei Dalin (1991) oder betriebswirtschaftliche und qualitätstechnische Methoden bei Murgatroyd / Morgan (1992). Die von Klippert (2000) beschriebenen Arbeitshilfen zur Schulentwicklung setzen hingegen auf das Training von Schlüsselqualifikationen - nicht auf die Steuerung, gar die Veränderung von schulischen Prozessen.

cher Restrukturierungsrollen (WEICK 1995, 327; zur Arbeit mit organisationalen Regeln siehe MILLS / MURGATROYD 1991).

Da bekanntlich die Form der Funktion, also die Struktur der System-Umwelt-Beziehung folgt, brauchen kollektive Akteure zur Eindämmung dieses Restrukturierungs-Konfliktpotentials das Wohlwollen ihres Umfeldes (als 'Sog') und die Verbesserungsnachfrage ihrer system-internen Strukturnutzer (als 'Druck'). In der hierarchischen Logik der Struktur- oder System-ebenenverschränkung bedeutet dies, dass alle Systemebenen an der Restrukturierung 'ihrer' Ebene arbeiten müssen und nicht der administrativen Logik folgend, die übergeordnete Ebene die Restrukturierung der untergeordneten anführt. Dem systemischen Strukturprinzip der hierarchisch-sequentiellen Regulation von Arbeitstätigkeit folgt auch die Regulierung der Restrukturierungstätigkeit:

- Schüler restrukturieren ihr Lernen
- Eltern restrukturieren ihre Servicefunktion für die Entwicklung ihrer Kinder
- Lehrer restrukturieren ihre Lehrarbeit als Servicefunktion für das Lernen und die Entwicklung der Kinder und der Klasse
- Klassen restrukturieren ihre gemeinsame Lernarbeit ('Klasse als Lern- und Lebensgemeinschaft')
- Schulleitungen restrukturieren die Führungs- und Servicearbeit der Schulen
- die Eltern, das kommunale Schulumfeld und die Schulleitungen/Kollegien restrukturieren ihre Kooperation
- Schulverwaltungen restrukturieren ihre Servicefunktion für Schulen und Kommunen
- BildungspolitikerInnen restrukturieren ihre Servicefunktion für gesellschaftliches und schulisches Lernen
- die Langsamsten auf jeder Ebene geben den Takt an (Engpasslogik); die Schnelleren entlasten die Langsameren; über die Hierarchien hinweg wird Restrukturierungs-Know-how ausgetauscht

Damit wird aus isolierter Organisations-Entwicklung systemische Struktur-Entwicklung. Die Kompetenzantizipation der OE-Methodik geht von den Organisationsmitgliedern über auf die StrukturproduzentInnen, aus operativen Anweisungen werden sozial-emotionale Anteilnahme, Ermutigung und Anerkennung, nicht aus Humanität, sondern aus purer Systemegoistik.

10.2 Methodischer Wandel braucht neue systemische Metaphern, Werkzeuge und Beziehungsnetze

Soziale Organisationen oder Systeme sind durch eine systemische Besonderheit gekennzeichnet: Ihre Mitglieder (Elemente) sind immer auch Mitglieder anderer Organisationen und der diese jeweiligen Organisationen nutzenden Gesellschaft(en). Die beinahe unendliche Vervielfältigung der sozialen Organisationen durch die Industriegesellschaft führte sogar zur inneren Distanzierung von der (industriellen) Quelle dieser chaotischen Buntheit und zur Selbstapostrophierung als Post-Industriegesellschaft.

Der Anschein eines 'Post', eines Nachher ist eine 'optische' Täuschung, hervorgerufen durch das in der Industriegesellschaft noch nachwirkende vorindustrielle "Maßstab-Denken" (LUHMANN 1995, 395). Dieses Maßstab-Denken der substanzontologischen Tradition "zeichnete sich aus durch den Versuch, von letzten, das heißt: unbegrenzt gültigen, Maßstäben, sei es Zwecken, Gesetzen oder Werten, eine konsistente und harmonische Ordnung der Handlungsorientierung abzuleiten" (ebd.). Gleichwohl ist eine starke gestaltungsoptimistische Ge-

genbewegung festzustellen, die im "Bewusstsein, dass die Zukunft der Menschen anders sein könne als ihre Vergangenheit, und zwar ohne dass dazu übernatürliche Kräfte eingreifen müssten" (RORTY 1998, 28) eine handlungsoffene Zukunft positiv sieht und die daher auf die ständige Bemühung von Letztbegründungen verzichtet.

10.2.1 Denken in systemischen Kategorien: Metaphern des Vorläufigen, Prozessartigen, Relationalen, Strukturhaften, Wechselseitigen

Dieses Bewusstsein findet sein Werkzeug in der modernen Systemtheorie. Dabei sucht der Systembegriff "nicht voraussetzungsfähige substantielle Einheiten, erste Ursachen, Ideen oder Werte, die in sich selbst gesichert sind, um dann anderes daran anzuhängen, sondern sieht alle Invarianz in differenzierten, veränderlichen Umwelten als problematisch und leistungsbedürftig an, um die verschiedenen Möglichkeiten, sie zu erhalten, in den Griff zu bekommen. Dem entspricht eine Umkehr des methodischen Stils: während die traditionellen Methoden der logischen und kausalen Begründung auf ein Seiendes zurückführen sollten, das mit Sicherheit ist und nicht nicht ist, und Abstraktion benötigt, weil solches Seiendes in der täglichen Erscheinungswelt nicht zu finden war, sich also durch Abstraktion aus ihr entfernten, sucht die *funktionale Methode* (des systemtheoretischen Denkens - d.V.) Seiendes aus anderen Möglichkeiten zu interpretieren und setzt Abstraktion ein, um diese Möglichkeiten als Äquivalenzen zu ordnen" (LUHMANN 1995, 396). LUHMANNs Diktion ist sperrig, weil sie mehr Wert auf explizite Stimmigkeit als auf Eingängigkeit legt. Sie ist aber auch deshalb sperrig, weil ihr Inhalt mit drei grundlegenden Denkmustern bricht:

1. Es kann auch etwas sein, das nicht ist, d.h. nicht als Sache auftritt oder wenigstens von einer Über-Sache ausgeht. So haben etwa *Beziehungen* eine Eigendynamik, die auch unabhängig von den Bezogenen besteht (z.B. BÖHME 1995 und 1998) - das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Ein treffendes Beispiel ist schulischer Unterricht. Ihm kommt auch unabhängig von konkreten LehrerInnen oder SchülerInnen eine eigene Wirklichkeit zu. Auch die Institution Schule ist mehr als Gebäude, Menschen, Medien, Prinzipien etc.
2. Systemtheorie befasst sich insbesondere mit der Ordnung und Stabilität der Beziehungen zwischen Phänomenen, d.h. mit den *Strukturen* von Beziehungsnetzen. Vor allem befasst sie sich mit der Struktur der Beziehungen zwischen 'denen da drinnen', denen im System und 'denen da draußen', dem Umfeld des Systems oder dem Metasystem. Auch die Frage der Zugehörigkeit bzw. der Ausgeschlossenheit gehört zu diesen Strukturen - alles hat zwei Seiten. In Bezug auf die Schule wird in dieser Perspektive beispielsweise deutlich, wie stark nach außen abgeschlossen die Strukturen schulischen Unterrichts noch sind. Die Unterrichtsstrukturen sind eher auf ein "Gleichgewicht" im Binnensystem ausgerichtet (z.B. "Ruhe" in der Klasse; vgl. BROMME 1992, 90), als auf Öffnung und Austausch.
3. Schließlich befasst sich die neuere Systemtheorie mit einem ganz alten Thema, dem Fluss der Dinge, den *Prozessen* in und zwischen den Systemen. Dazu untersucht sie die Durchlässigkeit von Systemen, die Veränderung von Strukturen, die Evolution und das Entstehen neuer Metasysteme, also die Gesetzmäßigkeiten von Veränderung - der Weg ist das Ziel. In unserem Denken herrscht dagegen noch das Primat der Beständigkeit. Wir beschwören zwar den Wandel, auf uns gewandt lehnen wir ihn aber als Kritik ab.

Das Denken in Beziehungen, Strukturen und Prozessen braucht (Um-) Gewöhnungszeit, so wie das Denken in den Kategorien der Aristotelischen Substanzontologie ein ganzes "Mittelalter" gebraucht hat, um europäisches Gemeingut zu werden. LUHMANN und andere Vertreter des systemischen Denkens postindustrieller Komplexität, Vielfalt und Relationalität ("Beliebigkeit"), behaupten, dass erfolgreicher und effizienter Wandel dieses "schwachen" Denkens bedarf. Schauen wir uns seinen Nutzen an, um nicht nur seine enormen Umlernkosten zu be-

denken. Die Prozess- und Wechselwirkungssicht als wichtiger Bestandteil systemischer Wirk- und Weltbilder hat nicht zur Folge, dass es keine einfachen, linearen Problemlösungen mehr gibt und dass jegliche Ursachensuche falsch ist. Im Gegenteil, am Ende jeder Problemnetzdarstellung steht die Isolierung konkreter Wiederherstellungs-, Veränderungs-, Wachstums- und Entwicklungsempässe. Vor allem auf praktischer Ebene sind dann viele einfache Operationen erforderlich, allerdings nicht mehr in der Erwartung einfacher Rückwirkungen auf das anstehende Problem. Ziele, Probleme und Lösungen liegen auf ganz unterschiedlichen Ebenen.

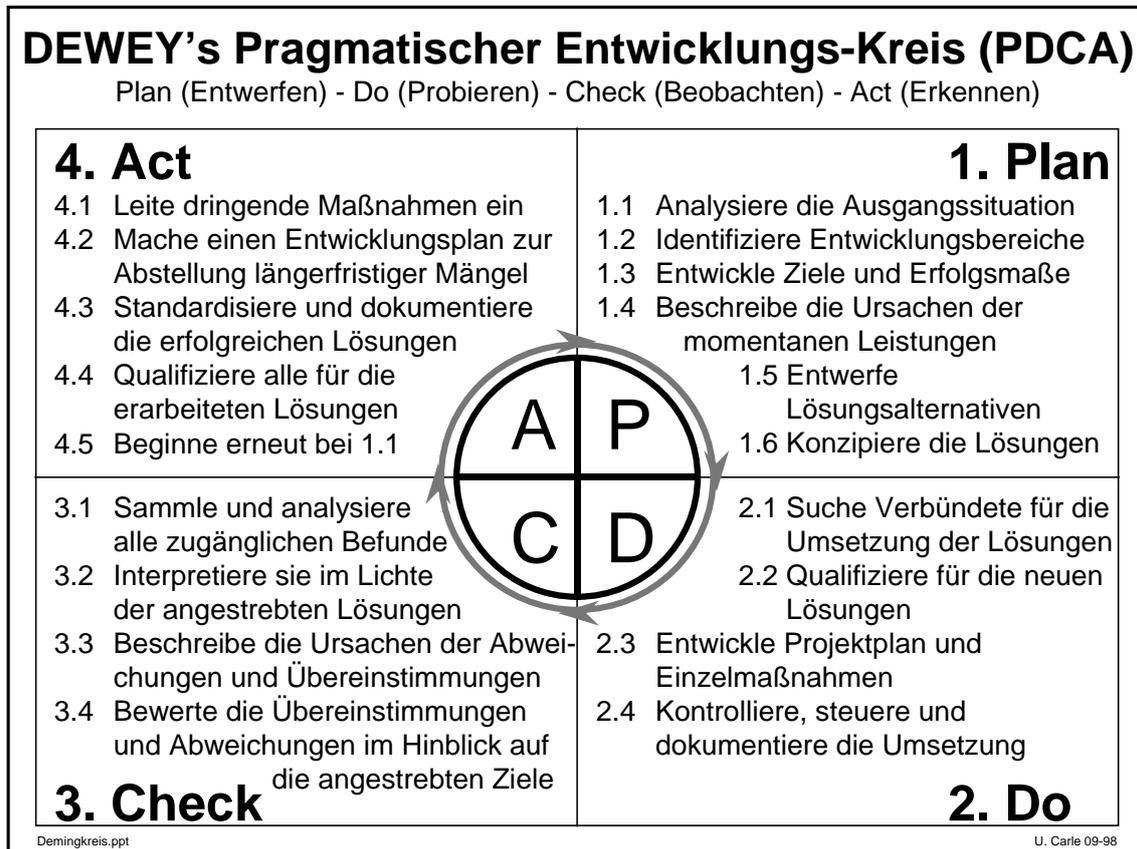


Abbildung 10-4: Pragmatischer Entwicklungskreis zur fortlaufenden Verbesserung³²⁸

Erst die wiederholte Prüfung der Handlungswirkung in Richtung Problemstellung sondert praktisch "richtige" von "falschen" Interventionen. Handeln auf operativem Niveau wird dadurch zum Experiment. Eine prozessorientierte Handlungslogik konnte erstmals DEWEY überzeugend legitimieren und popularisieren. Sie fand als "DEMING-Kreis" sogar Eingang in die wissenschaftlich-technische Problemlösungsmethodik des Qualitätsmanagements (DEWEY 1993, 354ff; MALORNY 1996, 123ff; BABICH 1998,19ff³²⁹ - siehe Abbildung 10-4). Der prag-

³²⁸ Bei dieser Ausarbeitung des PDCA habe ich mich an Babich (1998) orientiert

³²⁹ John Dewey beschreibt das experimentelle Voranschreiten menschlicher Erkenntnisgewinnung - im Gegensatz zum passiven Beobachten oder Lernen - als einen aktiven Vierschritt: Beabsichtigen, Gebrauchen, Beobachten, Erkennen - in 'Demokratie und Erziehung' von 1916 (1993) unter der Überschrift 'Erfahrung als Ergebnis des Experimentierens' (ebd., 354ff); vertieft noch einmal in 'Die Suche nach Gewissheit' (1998, insbes. 237; s.a. Suhr 1994, 109). Diesen Vierschritt formalisierte Walter A. Shewart (1939), einer der Pioniere des Qualitätsmanagements in den dreissiger Jahren zum "PDCA-Zyklus" (Plan, Do, Check, Act) experimenteller Verbesserung der Qualität von Prozessen und Produkten. Aber erst nach dem 2. Weltkrieg popularisierte Edwards Deming als amerikanischer "Entwicklungshelfer" in Sachen industrieller Qualitätssicherung den PDCA-Zyklus zum Basiskonzept kontinuierlicher betrieblicher Prozess- und Produktverbesserung (Deming spricht von der 'onward optimization of the system'). Seitdem heißt der Dewey'sche Vierschritt auch "Demingkreis" (Malorny 1996, 123ff; Shewart 1939). In der kybernetisch orientierten Kognitionswissenschaft fand der Dewey'sche Vierschritt als TOTE-Einheit (Test-Operate-Test-Exit) von Miller / Galanter / Pribram 1960 Einzug in die Hand-

matische Entwicklungskreis, 'Plan-Do-Check-Act (PDCA)' zeigt schematisch die vier Stadien, die die großen und kleinen Schritte bei der Umgestaltung komplexer Realität sinnvollerweise durchlaufen. Das Vorgehen ist immer zugleich vorsichtig und vorläufig, quasi ein laufender *Dialog mit der Realität*. Dem vorausschauenden Ausarbeiten von Handlungsmöglichkeiten (*Plan*) folgt das gut vorbereitete Ausprobieren (*Do*). Planen und Probieren stellen die Fragen an die Realität, deren Antwort wird im dritten Schritt faktenreich und vorgehenskritisch beobachtet (*Check*). Aufgrund des solcherart erweiterten Wissens werden Erkenntnisse für das weitere Handeln gewonnen (*Act*). Deren Ergebnisse werden den vorausgehenden Absichten eher gerecht als das voluntaristische Act-Act-Act eines direktiven Einwirkens.

Zwei überkommene Evolutionsmodelle für Institutionen greifen aus heutiger Sicht zu kurz: erstens das sozialdarwinistische Modell einer zielblinden Trial-and-error-Selektion der "tüchtigsten" Organisationen im Kampf konkurrierender sozialer "Organismen" um das knappe Überlebensgut Geld (der neoliberale Ansatz); zweitens: das strukturdeterministische Modell der Anpassung der Systemteile an vorgegebene Strukturen des Systemganzen, z.B. an die des Wertschöpfungskalküls bei MARX. Beiden Evolutionsmodellen liegt die Trennung von "interner" und "externer" Sicht auf Systeme zugrunde. Diese ist typisch für die ersten (handwerklichen) Systemtheorien des 18. und 19. Jahrhunderts. Heute wird intern und extern als komplementäre Sicht auf dasselbe Phänomen gesehen. Was *intern* für das ganze System, ist *extern* für einen Teil dieses Systems (siehe Abbildung 9-4 im vorangegangenen Kapitel).

Beispielsweise entwickelt sich die Qualität und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zum "Selektionskriterium" für den Wohlstand in fortgeschrittenen Industrienationen. Das Bildungssystem ist demnach ein zunehmend wichtiger *interner* Wirtschaftsfaktor für den Standort. Umgekehrt ist das wirtschaftliche Wohlergehen ein zunehmend wichtiger *externer* Faktor für das Bildungssystem. Aus globaler Sicht gar, beginnen beide Unterscheidungen von Wirtschaftsstandort und Bildungssystem als Meta- bzw. Subsystem allmählich zu verschwimmen. Gewinnen doch die nationalen und regionalen Bildungssysteme immer mehr an globaler Vernetzung und Eigendynamik und verringert sich darüber der Einfluss der konkreten Staaten auf diese Bildungssysteme. Forschung und Entwicklung bilden bereits eigene Metasysteme "oberhalb" nationalstaatlicher Bildungs- und Wissenschaftsverwaltungen. Das Internet wird ein immer bedeutsameres internationales Vernetzungsmedium der Wissenschaften. Auch die einzelne Bildungsinstitution, die sich selbst weiterentwickeln möchte, findet außerhalb der Kommunen und Ländergrenzen mehr und substantiellere Informationen als innerhalb³³⁰.

10.2.2 Systemisch-evolutionäre Entwicklung in modernen Netzwerken

Einwirkungen auf soziale Systeme gehorchten zwar noch nie der einfachen "Akteurslogik", die das klassische wie das "neoliberale" Wirtschaftsdenken kennzeichnet (DOSI / MARENGO 1994, 157). Aber erst die zweite Generation der Systemtheorie, die evolutionäre Systemik stellt genügend Denkmodelle und Untersuchungswerkzeuge zur Verfügung, um auch ohne Verlust der Handlungsfähigkeit mehr Komplexität, d.h. mehr dynamische Wechselwirkungen auf unterschiedlichen Systemebenen planerisch zulassen zu können³³¹. Die gleichzeitige Offenheit, Systematik und formale Strenge dieses globalen systemischen Lernprojekts versprechen, jene von Niklas LUHMANN in seinem 'Endwerk', "Die Gesellschaft der Gesellschaft" (1998, 1149) gefolgerten "Bedarf für formstrenge, theoretische Reflexion" zu decken und gerade auch die von LUHMANN vermissten "Vorarbeiten einer Theorie der modernen Gesellschaft" zu leisten (PRINCIPIA CYBERNETICA PROJECT 1998).

lungsregulationsforschung und später sogar in das Sporttraining (Wehrstedt 1990, 1081; Kunath / Schellenberg (Hrsg.) 1991)

³³⁰ Dabei bahnt sich die globale Vernetzung ihren Weg offenbar viel stärker über Wissen, Interessen etc. und weniger über die staatlich subventionierten Dimensionen, wie sie etwa von der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994, 130ff) beschrieben werden.

³³¹ Vgl. hierzu die im PRINCIPIA CYBERNETICA Projekt entstehende Übersicht von Heylighen / Turchin 1995

Schon seit etwa zwanzig Jahren erweitert die neue Systemtheorie (2. Ordnung) die kybernetische Sicht auf soziale Entwicklungsprozesse um die operative Selbstverstärkung ("positive Rückkoppelung"), d.h. die "ausgreifende Unterschiede verstärkende, in ihren Ergebnissen nicht streng vorherbestimmte positive Rückkopplung, deren gründliches Studium der Simulationmöglichkeiten moderner Großrechner bedarf" (JANTSCH / SEIFFERT 1994, 332). Damit ist der überkommene außersystemische "System-Garant" (JANTSCH ebd.) überflüssig geworden, der durch "negatives Feedback" von außen die Systeme lenkt. *Soziale und geistige Entwicklung* kann demnach als sich aus sich selbst heraus in komplementären Bewegungen von Strukturbewahrung und Strukturveränderung entfaltend gedacht werden (MATURANA / VARELA 1990, 113). Sie entfaltet sich aber nicht nur durch zufällige Variation und blinde Selektion, sondern immer mehr durch *kreative Variation und wissenschaftliche Selektion*, u.a. mit Hilfe der modernen Netze.

"Eine solchermaßen vervollständigte Systemtheorie entsteht erst in unseren Tagen" (JANTSCH / SEIFFERT 1994, 332). Wie sie entsteht, demonstriert ihr größtes und "ältestes" Web (1993), das quasi neuronale Internet-Netzwerk, PRINCIPIA CYBERNETICA WEB mit Webmaster Professor Francis HEYLIGHEN an der Free University Brussels in Belgien. Es ist eine weltweite Organisation, die eine evolutionär-systemische Philosophie und Evolutionstheorie sich entwickeln lässt. Beteiligt sind internationale Koryphäen der Kybernetik und Systemtheorie. Das Netz ist über einige zehntausend Links mit der praktisch unendlichen Zahl von Links in der wissenschaftlichen Welt der Systemforschung verbunden. Es enthält nahezu 1.500 Hypertextseiten und einige vollständige Bücher (z.T. vergriffene, aber aktuelle Grundlagenwerke), von denen täglich etwa 8.000, ca. 2.000.000 jährlich angefragt werden (URL = <http://pespmc1.vub.ac.be/DEFAULT.html> - Stand: 08-98).

Zumindest von der Zahl der beteiligten Praktikerinnen und Wissenschaftlerinnen her noch grösser ist das amerikanische Innovationsnetzwerk für Schulen im Internet, das NATIONAL NETWORK (1994, 1998). "Quer durchs Land arbeiten Lehrer, Schulleiter, Kommunen, Politiker und Schüler zusammen an einem gemeinsamen Ziel: die Verbesserung unserer Schulen hin zu sicheren und produktiveren Einrichtungen, in denen Kinder lernen und wachsen können" (NRCEL 1998; freie Übersetzung - d.A.). Die evolutionär-systemische Praxis der Schulentwicklung baut auf "learning by doing" aller Beteiligten auf *und* der jeweiligen Schule als Organisation (siehe URL = <http://www.ncrel.org/sdrs/pathwayg.htm> - Stand: 02-99). Die ebenso nutzerfreundlichen wie eindringlichen Internetseiten führen über einfaches Anklicken auf das jeweils interessierende Schlüsselthema - hier ein Beispiel des NCREL: 'Unterrichtsfächer', 'schulisches Umfeld', 'LehrerInnen', 'SchülerInnen', 'Unterrichten'. Systemisch an Arbeit und Dokumentation des NATIONAL NETWORK³³² sind die folgenden Aspekte:

- der kontinuierlich wachsende Informationsgehalt und Wissensstand des Netzwerkes von Schulen, SchülerInnen, LehrerInnen, Kommunen, WissenschaftlerInnen, Unternehmen, PolitikerInnen u.a. im "learning Web"
- die Verbindung des "kleinsten" und grundlegenden Entwicklungs-Quantums - dem Lernen und Leben der einzelnen Schülerin bzw. des Schülers, auch außerhalb des Klassenzimmers - mit dem "größten" Entwicklungsquantum, hier der amerikanischen Gesellschaft, über das Internet teilweise bereits in die globale Weltgesellschaft hineinreichend
- der "strukturellen Kopplung" aller beteiligten Akteure (SchülerInnen, LehrerInnen, Schule, Kommune, Region, Land ...)
- das stete Pendeln zwischen Lernen am Modell und dem Lernen am nächsten Problem
- das permanente Lernen durch "Experimentieren", d.h. sorgfältigen Planen, Ausprobieren, Prüfen und weiter entwickeln

³³² URL: <http://www.nwrel.org>

- das Primat der Entwicklung des Individuums (Schüler, Lehrer, Rektor, Eltern, Politiker...) vor der Entwicklung der Gruppe (Lerngruppe, Projektteam, Lehrteam...) vor der Entwicklung der Institutionen (Schule, Verwaltung, Unternehmen, Institut...) vor der Entwicklung der Gesellschaft (Distrikt, Kommune, Region, Land ...)
- das Primat der individuellen Entwicklung der einzelnen Schule als institutioneller Basis schulischen Lernens in ihrem konkreten kommunalen Umfeld vor ihrer Entwicklung nach übergeordneten pädagogischen oder administrativen Mustern
- die Weiterverarbeitung all dieser Erfahrungen zu verallgemeinerbarem Wissen und der Bereitstellung dieses Wissens für alle im Internet

Damit entgeht dieses kontinentale pädagogische Labor mit Echtzeitdokumentation und -reflexion der Versuchung und der auch empirisch belegten Tendenz zur unendlichen "expandierenden und diversifizierenden Semantik" der modernen pädagogischen Buchwissenschaften, die wie alle in Veränderungsprojekten befindlichen Rat suchenden Lehrerinnen und Lehrer schmerzhaft bemerken müssen "schließlich zur Erosion aller notwendigen Referenzen führt und sich mit Selbstreferenz begnügen kann" (LUHMANN 1998, 996).

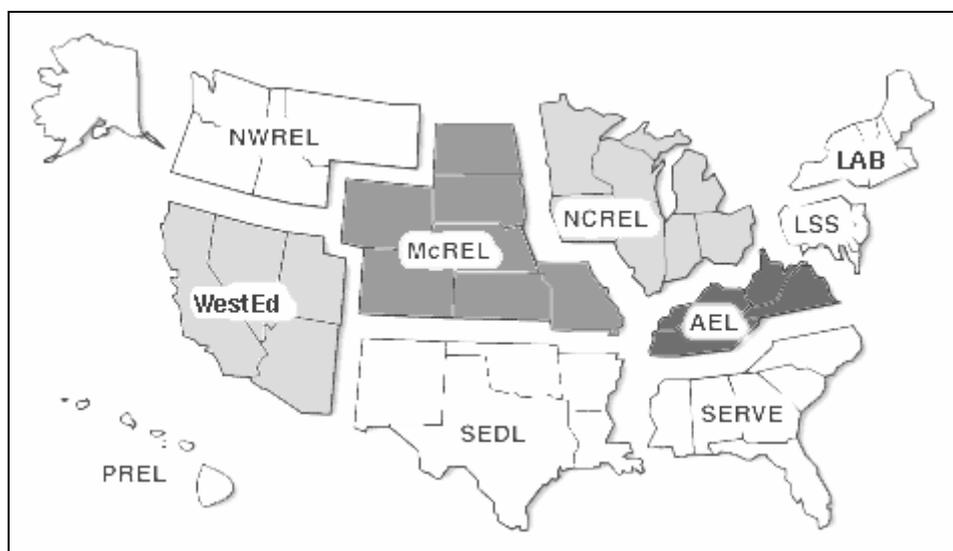


Abbildung 10-5: "National Network" lernender Internet-Netzwerke zur Schulentwicklung in den USA
URL = <http://www.nwrel.org/national/> (Stand: 12-98)

Die oben abgebildete Internetseite zeigt eine stilisierte USA-Karte auf der die zehn regionalen Bildungszentren ('Regional Educational Laboratories') durch Anklicken auf die Websites des jeweiligen regionalen Netzwerkes führen³³³. Jedes regionale Zentrum betreut die Schulprogramme seiner Region und zudem einen besonderen Arbeitsschwerpunkt, so z. B. die NWREL, (Northwestern Region) das Thema 'School Change Processes' (Schulreform) oder die NCREL (Midwestern Region) das Thema 'Technology' (Unterrichtstechnologie). Die 'Regionalen Bildungslabors' sind private und gemeinnützige, vom U.S. Bildungsministerium, 'Büro für Bildungsforschung und -innovation (OERI)' unterstützte Bildungsforschungs- und Entwicklungsorganisationen. Die PCP-Wissensknoten-Homepage (<http://pespmc1.vub.ac.be/DEFAULT.html> - Stand: 08-98) bildet den zentralen Organisator für ihr internetbasiertes For-

³³³ Die zehn 'Regional Educational Laboratories' sind, von links nach rechts: NWREL = Northwestern Region (Portland, Oregon), PREL = Pacific Region (Honolulu, Hawaii), WestEd = Western Region (San Francisco, California), McREL = Central Region (Aurora, Columbia), SEDL = Southwestern Region (Austin, Texas), NCREL = Midwestern Region (Oak Brook, Illinois), AEL = Appalachian Region (Charleston, West Virginia), SERVE = Southeastern Region (Greensboro, North Carolina), LSS = Mid-Atlantic Region (Philadelphia, Pennsylvania) und schließlich im Nordosten die LAB = Northeastern Region (Providence, Rhode Island).

schungs- und Entwicklungsnetz³³⁴ - dies als Beispiel für eine landesweite reformförderliche Know-how-Plattform der Reformengagierten.

10.2.3 GOLDRATT's Engpass-Theorem für den Reformprozess

Dass Organisationsveränderungen nicht so gelingen, wie erwünscht, ist mittlerweile eine Binsenweisheit - vermutlich auch ein Nebenprodukt systemischen Denkens. Die Schuld wird überwiegend einzelnen Menschen und ihren Entscheidungen gegeben: den Vorgesetzten, der "Lähmschicht", der Gruppe X bzw. der Gruppe Y. Diese Schuldzuweisungen sind gut gemeint, aber schlecht begründet. Nicht, wo "Widerstand" gegen das Veränderungsziel auftritt herrscht böser Wille, sondern dort bietet der erste *Engpass* die Chance zur Veränderung. Denn Engpässe zeigen, wo die Systemstruktur ausgebaut werden kann, um insgesamt höhere Systemleistungen - Anpassung, Wachstum, Innovation - zu erbringen. Diese Überlegung klingt für alle diejenigen nach "positivem Denken", die (noch) nicht nach der Funktion eines System-Elements für das Gesamtsystem, sondern nach dessen 'Wesen' fragen - sozusagen eine weltanschauliche (philosophische) Altlast der substanzontologischen Denktradition.

Der erste, der sich die systemische Engpassicht bei der Organisationsveränderung praktisch zueigen machte, war Eliyahu M. GOLDRATT, Operations Researcher für Produktionssteuerungssysteme. In einem romanhaften Sachbuch ("The Goal" 1985; deutsch "Das Ziel. Höchstleistung in der Fertigung" 1995; 1. Auflage 1989) stellt er zur Überwindung eines Engpasses die *Suche* nach Engpässen (Constraints) - statt ihre Vermeidung - als wichtigste Managementaufgabe dar. Der Begriff Constraint bzw. Engpass entstammt dem Operations Research, eine der Quellen der Systemtheorie und heute eine Teildisziplin der angewandten Systemforschung (zum Verhältnis OR/Systemtheorie siehe MÜLLER 1996, 138ff).

Bereits der Volksmund kennt die einfachste Form der Engpassstheorie in einer anschaulichen Metapher: Die *Kette* ist so stark, wie ihr schwächstes Glied. Die Gesamtfunktion der Kette, ihre Zugfestigkeit ist, unabhängig von der Stärke aller anderen Glieder, mit der Zugfestigkeit des schwächsten Glieds identisch. Nur die Verstärkung dieses einen Gliedes erhöht die Gesamtzugkraft der Kette, allerdings lediglich bis zur Zugfestigkeit des zweitschwächsten Gliedes, usw. In der folgenden Abbildung 10-6 ist dies schematisch an der Produktionsleistung einer 'verketteten' und vernetzten Fertigungsstraße dargestellt. In der ersten Kette kann die Gesamtleistung der Fertigungsstationen A, B, C und D nie größer als 3 Einheiten pro Zeit werden, weil die Station B eine Leistungsgrenze von 3 hat. Die Gesamtleistung aller drei Fertigungsstraßen zusammen kann nie größer als 2 sein, weil in der zweiten Kette das Element G eine obere Leistungsgrenze von 2 Einheiten pro Zeit hat. Die Verdreifachung der Fertigungsleistung von G auf 6 Einheiten würde der Engpasslogik zufolge die Gesamtleistung M nicht verdreifachen, sondern lediglich von 2 auf 3 steigen lassen - der Leistung von Station B.

³³⁴ In Deutschland gibt es bislang nichts Vergleichbares, doch zeigen sich Ansätze im Deutschen Schulweb (URL: <http://www.schulweb.de>)

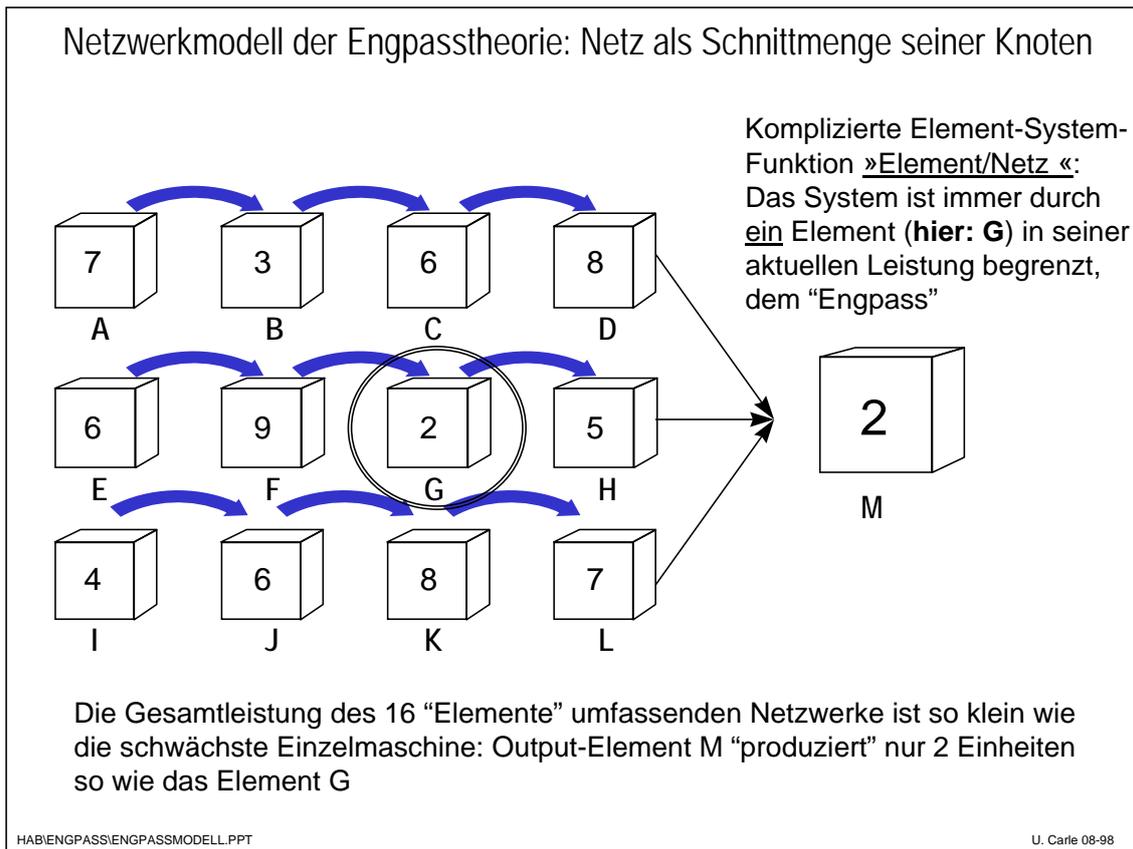


Abbildung 10-6: Veranschaulichung der Engpasslogik beim Auftreten von Veränderungswiderstand

In der Systemtheorie wird Engpass bzw. Constraint einmal im engeren (informations-) technischen Sinne als notwendige Begrenzung der Variationsbreite von Systemzuständen definiert (JOSLYN 1995, 93). Engpässe werden als Wände des ersten Möglichkeitsraumes eines gegebenen sozialen Systems betrachtet, alltagssprachlich formuliert: als "Spielraum" des Handelns. Ohne diese 'Constraint' würde das System "explodieren", sich selbst zerstören (COX / SPENCER 1998, 58). Einen erweiterten, dynamischeren Engpass-Begriff entwarf William Ross ASHBY (1903-1972), englischer Psychiater, Kybernetiker der ersten Stunde und einer der Väter der Systemtheorie. Er hatte das heutige Leitkonzept der Systemtheorie, die Selbstorganisation (bei MATURANA / VARELA 1990, 50f heißt sie Autopoiese) bereits in den fünfziger Jahren skizziert. ASHBY erweiterte den mechanischen Begrenzungsaspekt von 'Engpass' um die dynamische Spannweite zwischen zwei Systemzuständen.

Im Unterschied zur technischen Sicht ist der Engpass gemäß dem systemischen Verständnis kein beengender Faktor an sich, sondern wird dieses erst beim *Übergang* von einem Systemzustand zum nächsten - beim Wachsen bzw. sich Entwickeln. Der Engpass-Faktor macht im Zustand A Sinn, beim Übergang zum Zustand B nicht mehr. Zustandswechsel führen demnach auch zum Perspektivenwechsel. In einem komplexen System sind diese Übergangsempässe nicht durch einfache Kapazitätsberechnungen vorhersehbar, sondern ergeben sich erst im Verlauf der Passage. Das in der Abbildung 10-7 markierte Systemelement G muss also bildlich gesprochen, seine Engpassfunktion erst erleiden und äußern, ehe von außen etwas zu seiner Unterstützung (Entlastung, Verstärkung, Entwicklung) getan werden kann. Bei Menschen äußern sich die partiellen Engpässe in Fehlleistungen. Fehler sind also Engpassindikatoren und von daher das wichtigste Instrument zum Herausfinden derjenigen Stellen, die es für den nächsten Entwicklungsschritt auszubauen gilt. Peter SENGE's Systemmethodik organisationalen Lernens fußt ebenfalls auf der GOLDRATT'schen Engpasslogik: "Wenn man das Verhalten des Systems ändern will, muss man den *begrenzenden Faktor* erkennen und ändern" (1996, 128 - Hervorhebung durch d.V.), auch wenn sie bei ihm im vormethodi-

schen Ansatz der "Strategien für Grenzen des Wachstums" (SENGE u.a. 1996, 153) stecken bleibt.

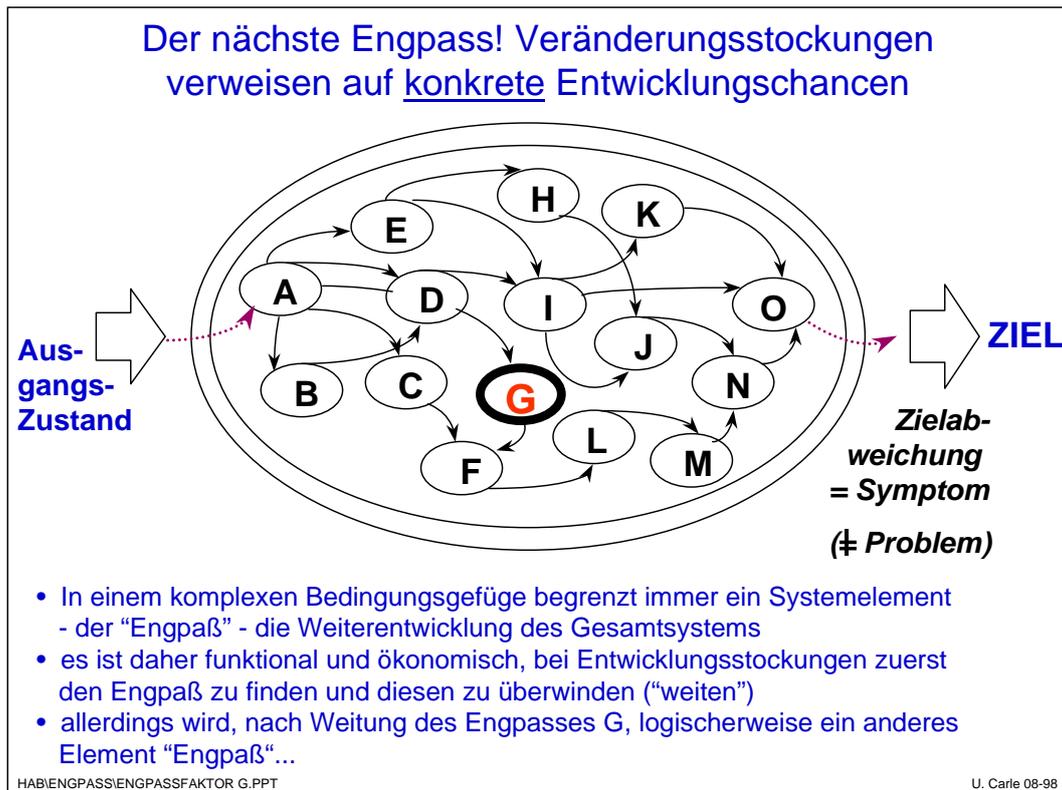


Abbildung 10-7: Wie beim Hindernislauf wechselt die Hauptentwicklungsaufgabe für das Gesamtsystem im Entwicklungsprozess von Engpass zu Engpass

Die im 'LehrerInnen-Paradox' von Gary LILYQUIST zusammengefasste 'Widerständigkeit' und 'Eigensinnigkeit' der LehrerInnen gegenüber klassenexternen Restrukturierungsbemühungen bildet ein Beispiel für das durch Perspektivenwechsel bedingte Auftauchen von Wandlungseingpässen. Wie aber in der Fülle der Veränderungswiderstände den zentralen Engpass finden? Oder anders herum, mit welchem Engpass anfangen? Veränderungsarbeit in Schulen und anderen Institutionen lehrt, dass sich die Engpässe nicht wie Aktenmappen ordentlich stapeln und termingerecht abarbeiten lassen. Zeiten mit nahezu mühelosem Weiterkommen wechseln mit Zeiten lähmender Stagnation. In solchen 'Veränderungstälern' scheinen sich die Probleme zu häufen. Wo anfangen und wo aufhören? Die "Theory of Constraint" von GOLDRATT und Partners hat hierfür bewährte Vorgehensweisen und Verfahren (Methoden und Techniken) entwickelt, einen (zwei- plus) fünfstufigen Prozess der Engpassüberwindung (COX / SPENCER 1998, 51ff). Beim erstmaligen Einstieg in die Engpassbehandlung sind zwei vorbereitende Klärungen und Festlegungen erforderlich:

1. Was ist das reale Ziel der Organisation?
2. Welches Erfolgsmaß und welches Messsystem können die Erreichung des Organisationsziels unterstützen?

Nach dieser ziel- und evaluationsbezogenen Grundlegung der weiteren Entwicklung folgt die eigentliche Engpassbehandlung in fünf Stufen:

1. Suche nach dem funktional begrenzenden Faktor hinter den Hemmungssymptomen, dem Engpass

2. Suche nach Möglichkeiten, die potentielle Kapazität des Engpasses in eine reale zu verwandeln (durch Ausschaltung von Leerlauf, Beseitigung unnötiger Hindernisse, Klärung einfacher Widersprüche etc.)
3. Ordnung aller übrigen Aktivitäten und Funktionen des Gesamtsystems unter den Engpass, das "schwächste Glied" wird Taktgeber - der schwierigste, weil von traditionellen Leistungsmustern am meisten blockierte Schritt der Engpassbehandlung
4. Entwicklung der potentiellen Kapazität des Engpasses mindestens bis zu der für das Wachstum des Gesamtsystems erforderlichen Grenze - nicht verwechseln mit 2.
5. Stabilisierung der neuen Funktion des überwundenen Engpasses und Vorbereitung auf das Auftreten eines neuen Engpasses.

Der scheinbare Widerspruch zwischen systemischem Vorgehen und logischer Strukturanalyse ist damit theoretisch und praktisch aufhebbar. Menschen können nur 'trivial' operieren. Auch die Reflexion und handelnde Berücksichtigung komplexer Beziehungsgefüge "fußt" immer auf dem "mechanischen" (logischen) Einzelschritt. Alle Denk- und Werkzeuge der systemtheoretischen Disziplinen sind so strukturiert³³⁵. Erst die hierarchisierte Einbettung des logisch-mechanischen Einzelschrittes in einen lebendigen Handlungskontext und die quasi-experimentelle Rekursion und Reflexion seiner Wirkung auf den Kontext "übersetzen" Mechanik in Systemik. Der aktuelle Engpass bietet also die Möglichkeit der Verbindung von praktischem Handeln und systemischer Funktionalität.

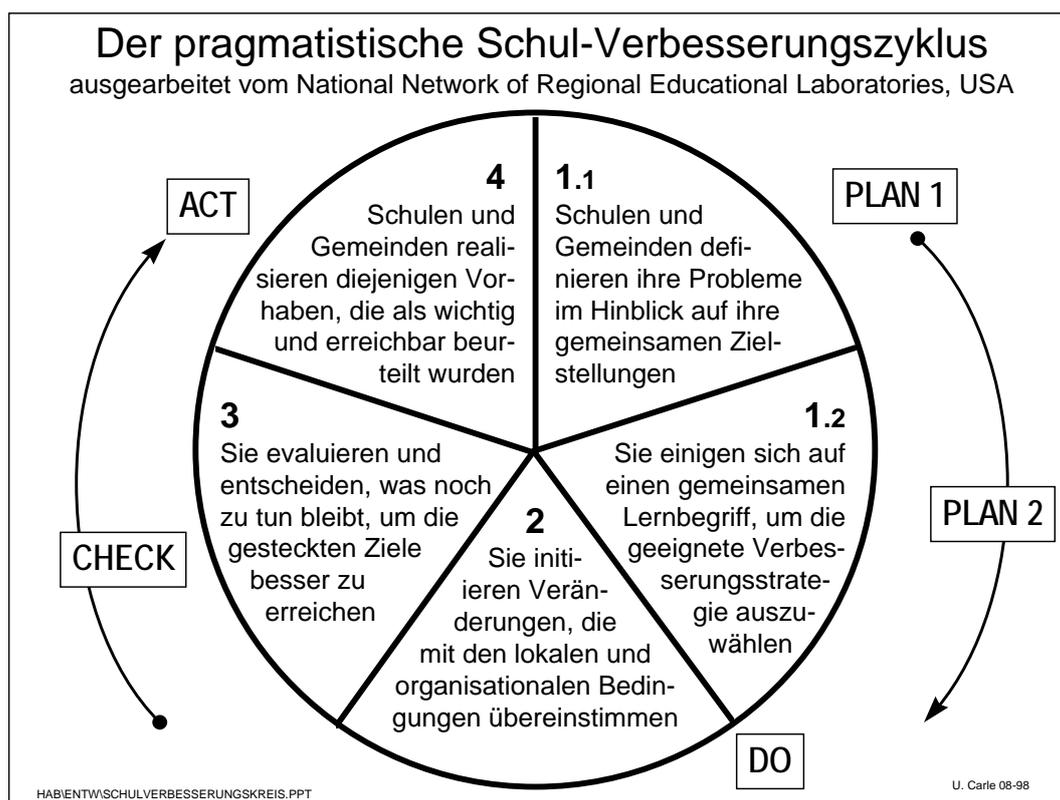


Abbildung 10-8: Schulnahe Verbesserungszyklus des NATIONAL NETWORK zur fortlaufenden Verbesserung und Veränderung der schulischen Effizienz und Effektivität

Deshalb ist das Ergebnis einer Engpass-Analyse auch nicht per se richtiger als das vorsichtige Zurückweichen vor dem Zielkonflikt. Erst wenn ein solches Ergebnis auch emotional angenommen und interpersonal vereinbart ist, wird aus einem simplen Kalkül ein systemisch klu-

³³⁵ Siehe hierzu Bischof (1995); Casti (1992); Domschke / Drexl (1998); Dixit / Nalebuff (1997); Gomez / Probst (1995); Habermas u.a. (1994).

ger Vorgehensplan. Daher folgt systemische Praxis immer dem oben vorgestellten DEWEY'schen Vierschritt von *Konzipieren* ('plan'), *Probieren* ('do'), *Reflektieren* ('check') und dann erst *Realisieren* ('act') - in leichter Abwandlung durch das 'Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) für schulische Reformprozesse siehe Abbildung 10-8 (nach: NATIONAL NETWORK 1998; NATIONAL SPECIALTY IN SCHOOL CHANGE 1998).

Dabei hat das NWREL die erste Planungsphase - wegen ihrer besonderen Bedeutung für das weitere Gelingen eines Reformprojektes (siehe Kapitel 7) - in zwei Bereiche geteilt. Teil 1.1 ist eine vorbereitende Problemfindungsphase, in der jede der beteiligten Institutionen das durch die Reform zur Lösung anstehende Problem erst einmal aus eigener Sicht definiert. Erst im folgenden zweiten Teil 2.1 der Planungsphase wird mit Blick auf ein oberstes gemeinsames Ziel - hier ein gemeinsamer Lernbegriff - ein gemeinsamer Plan entwickelt. Die übrigen drei Phasen folgen der bekannten DEWEY'schen Pragmatik vom *Do*, erste konkrete Veränderungsmaßnahmen mit Versuchscharakter, dann *Check*, Evaluierung der Ergebnisse dieser ersten Versuche und schließlich *Act*, der (vorläufig) endgültigen Umsetzung der ersten Pläne (siehe Abbildung 10-8, vorige Seite).

10.2.4 Die Engpassmethodik folgt nicht dem Ideal, sondern dem Problem: Beispiel Zielkonflikte

Die Zielbestimmung der Schule ist ein schwieriges Unterfangen. Zu vielfältig sind inzwischen die Meinungen, Konzepte, Modelle, Wissenschaftsansätze zur gemeinsamen gesellschaftlichen Veranstaltung Schule. BANATHY (1996b, 208ff) schlägt deshalb die Abwendung von den Details des Vorgedachten und die Hinwendung zur integrativen und zukunftsorientierten Sicht auf die Schule als Lösungsweg vor. Bei der Analyse und Visionsbildung hilft der von ihm (1991) entwickelte dreidimensionale und mehrschichtige Beziehungsrahmen für die Gestaltung von Erziehungssystemen wie Kindergärten, Schulen, Hochschulen usw. (siehe Abbildung 10-17). Nach dem Muster des DEWEY-DEMING'schen Entwicklungskreises (der aktuelle "Schulentwicklungskreis" in Abbildung 10-8 ähnelt ihm prinzipiell) durchläuft auch bei BANATHY der Systemgestaltungsprozess spiralförmig 5 Konkretionsphasen:

1. Vorerkundungen und Zeichnen erster Lösungsbilder
2. Sammlung von Modell-Informationen und Modell-Know-how
3. Ausarbeitung/Beschaffung von Lösungsdetails
4. Beurteilen und Ausprobieren von Konzepten
5. zusammenfassende Ziel- und Modellformulierung

Danach bleibt die systemische Zielformulierung immer vorläufig, revidiert und verfeinert sich mit jedem Durchgang durch den Entwurfs-, Aufbau- und Ausgestaltungsprozess (ausführlich: Abschnitt 10.2.1; CARLE 1998e).

Wie aber geht man danach mit Zielkonflikten um, beispielsweise mit dem Widerspruch zwischen Bildung und Selektion? Anders als LUHMANN (1998, 977), der die Schule als Einheit dieser beiden gegensätzlichen pädagogischen Funktionen sieht, die die theoretische Widersprüchlichkeit praktisch ausblendet, lässt sich dieser Widerspruch in der systemischen Praxis (Unterstützung des Lernprozesses des Kindes) auflösen. Die Engpassmethodik kann auch auf Gedankensysteme angewandt werden: Man nimmt an, der Konflikt beruhe auf einem gedanklichen Engpass, der mit Hilfe einer logischen Ursache-Wirkungs-Analyse, dem Dilemma-Diagramm geklärt werden könne (siehe Abbildung 10-9; vgl. KENDALL 1998, 36ff). Spezifisch schulpädagogische Anwendungen liegen auch vor, sind aber überwiegend im Internet publiziert worden (siehe MOORE 1998; STENTZ 1998; SUERKEN 1998).

Im Beispiel (Abbildung 10-9) stehen LehrerInnen vor dem Dauerkonflikt 'Individuelle Förderung' versus 'Leistungsgerechte Beurteilung'. Dieser Konflikt war früher (siehe 'Hinter-

grund zum Konflikt' in Abbildung 10-9) weitgehend durch äußere Differenzierung und durch die relative Bedeutungslosigkeit schulischer Noten weniger virulent. Die wachsende Notwendigkeit zur inneren Differenzierung und die steigende Bedeutung der Noten für das berufliche Fortkommen haben den Förderungs-Selektions-Konflikt als schulischen "Engpass" hervortreten lassen. Die logische Lösung dieses Zielkonflikts ergibt sich in zwei Schritten. Schritt Eins fragt nach den Konsequenzen des jeweiligen Zieles für die Zukunft: Wozu dient die individuelle Förderung des Einzelschülers? - Sie hilft ihm/ihr, das für die zukünftige Arbeit notwendige Wissen und Können zu erwerben. Wozu dient andererseits die Benotung der SchülerInnen? - Sie hilft den Abnehmerinstitutionen bei der Entscheidung über die weitere Förderung der ehemaligen SchülerInnen. Schritt zwei fragt dann nach einer Lösungsmöglichkeit, die beide Konsequenzen subsumiert: Was hilft konkret, die Lernförderung *in* und *nach* der Schule zu steigern? - Die Abnehmerorganisationen und die Kommune etablieren erweiterte Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule (siehe Abbildung 10-9).

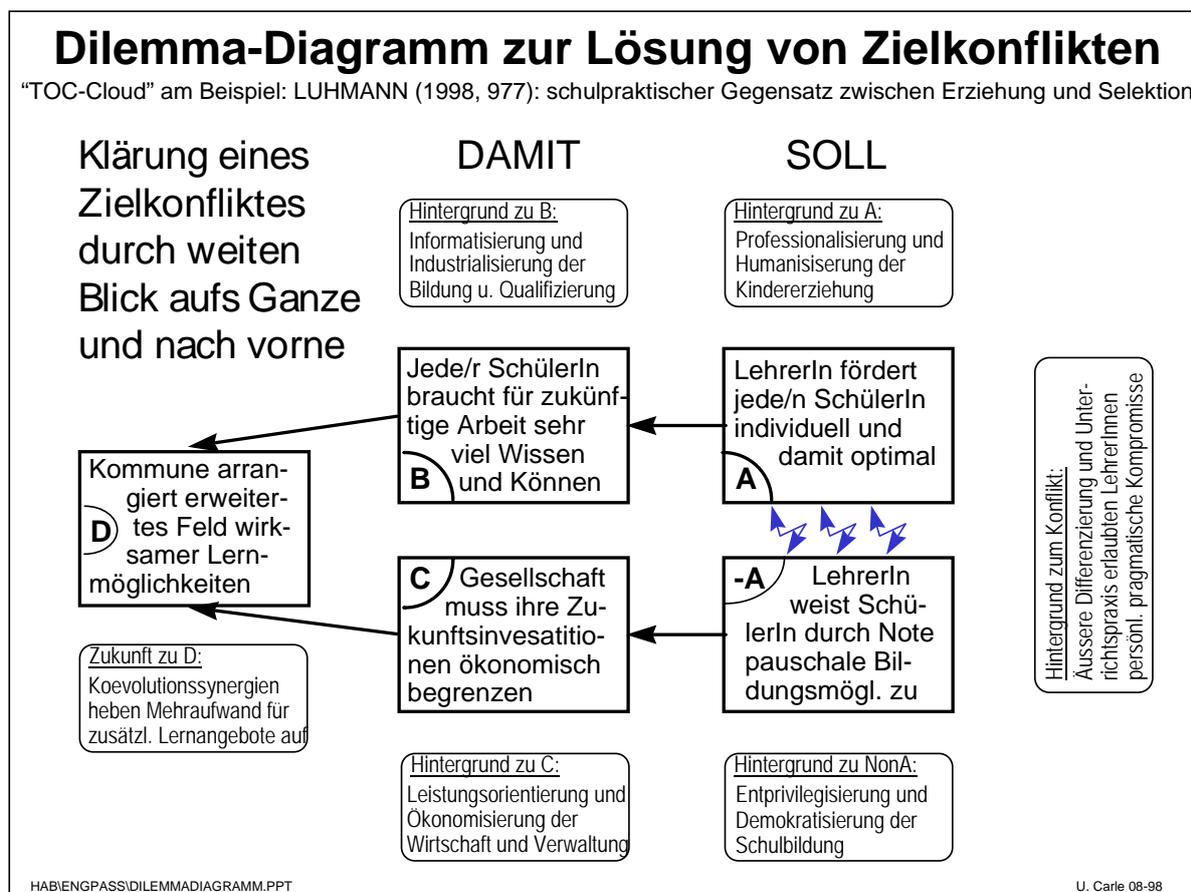


Abbildung 10-9: Engpass-Denkzeug 'Dilemma-Diagramm' zur Lösung eines die Zielbildung behindernden Ziel-Dilemmas in Richtung systemgerechtes Zukunftsziel (-A behindert A)

Für die Schule löst sich damit der Zielkonflikt zwischen Unterstützung des Lernens nach innen und Hilfe zur Chancenzuweisung nach außen durch die Gestaltung eines für das Kind förderlichen Arrangements in seinem Umfeld und natürlich auch in der Schule auf. Schule wird dann neben ihrer engeren Bildungs- und Erziehungsfunktion auch zur Schnittstelle unterschiedlicher pädagogischer Entwicklungsfelder. Für den schulischen Zielkonflikt gilt es also, zuerst die Funktion des Gesamtsystems Schule zu bestimmen. Nach BENNER (1995b, 47ff) muss Schule die Zukunft der Gesellschaft dadurch sichern, dass sie deren künftigen Trägerinnen und Trägern die für die gesellschaftlich notwendige Brauchbarkeit und Geschicklichkeit erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben hilft. Dies ist die Binnensicht auf die Schnittstelle Schule/Gesellschaft.

LUHMANN definiert die Aufgabe der Schule allgemeiner - sozusagen die Sicht auf die Schnittstelle Schule/Gesellschaft von der Außenseite: Danach hat moderne Pädagogik nicht mehr länger die Ausbildung des "unfertigen Kindes" oder in der Diktion des "lifelong learning", die 'permanente Weiterbildung' und Perfektibilisierung zu betreiben, sondern muss die Lebenslaufgestaltung zum Medium der Erziehung machen.

Systemische Schulneugestaltung beginnt mit der Zielbildung und stößt dabei unweigerlich auf den schulischen Grundwiderspruch zwischen Förderung und Selektion. Abbildung 10-9 zeigt die Auflösung dieses Zielwiderspruches mithilfe der Engpassmethodik in Richtung Wechsel der Sicht auf die Aufgabenteilung zwischen Schulumfeld und Schule. Wenn die Gesellschaft ihren Kindern helfen will, die Selbstgestaltung ihres Lebenslaufes mit Hilfe geeigneter Kenntnisse und Fertigkeiten zu professionalisieren, dann gilt es, die Bringschuld der Schule umzukehren und diese Qualifikationsaufgabe z.T. an die 'Gemeinde' (Region) und die Eltern zurückzugeben, mitsamt der in und um die Schule versammelten pädagogischen Kompetenz. Schule wird dann zur Keimzelle der kommunalen (regionalen) Pädagogisierung und nicht nur - wie es BENNER bereits forderte - zur Verbindungsstelle für Außerschulisches.

10.2.5 Wer viel ändert, erzeugt viele Probleme: Kernproblemsuche zur Lichtung des Detailproblemdickichts

Nicht immer geht es beim Auftreten von Veränderungswiderständen um übergeordnete Zielkonflikte. Im Wandlungsalltag dominieren die unmittelbar praxisbezogenen Entscheidungsprobleme:

- Welches Problem soll gelöst werden?
- Was könnte dieses Problem lösen?
- Wie entwickeln wir diese Problemlösung?

Leider finden sich die Probleme nicht auf Anhieb, verschwinden vielmehr in der Regel in einem diffusen Problemallerlei, das oft keiner gemeinsamen Klärung zugänglich ist. Eliahu GOLDRATT's Engpass-Schule hat zur Herausarbeitung eines zentralen Problems oder Problembündels ein weiteres probates Werkzeug entwickelt: den Kernproblem-Baum ("Current Reality Tree CRT") - ich stütze mich hierzu im Weiteren auf COX / SPENCER (1998, 284 ff) und SCHEINKOPF (1999, 143ff). Auch dem Kernproblem-Baum liegt das Engpasstheorem zugrunde: gesucht wird nicht das wichtigste oder brennendste Problem, sondern dasjenige, das die aktuelle Entwicklung am weitestgehenden hemmt. Methodisch ist dieses Werkzeug ein genial vereinfachtes Problem-Netzwerk ("Einflussmatrix"), wie es die St. Gallener Managementerschule (GOMEZ / PROBST 1995, 78 ff) aus der Methodenkiste der 'systems analysis' entwickelt hat. Das folgende Beispiel ist aus meinen Erfahrungen mit mehreren Projektschulen verdichtet. Nennen wir die hierdurch neu entstandene (fiktive) Schule "Burgschule". Die Burgschule hat sich ein hohes Ziel gesteckt. Sie arbeitet an einem gemeinsamen Veränderungsprojekt. Die Vereinbarung lautet, dass alle Klassen unter einer gemeinsamen Thematik ("Sfondo Integrotore") eigene Projekte durchführen sollen, deren Produkte der Schule eine neue gemeinsame Gestalt geben sollen.

Doch der gemeinsame, integrierende Hintergrund entsteht nicht während der arbeitsteiligen Durchführung. Sieht man einmal von beiläufigen Informationen aus Gesprächen im Lehrerzimmer ab, nehmen die einzelnen Teilprojekte in den Klassenzimmern ihren von außen wenig nachvollziehbaren Lauf. Die Zielstellung des Gemeinsamen verkehrt sich sogar in ihr Gegenteil: Auf systematisches Nachfragen einiger stellen sich zunehmend erhebliche Widerstände ein, den Kolleginnen und Kollegen Einblick ins eigene Klassenzimmer zu gewähren. Der Vorschlag ein allgemeineres Systems gegenseitiger Information (noch unterhalb der Kooperationschwelle) zu etablieren, stößt im Kollegium der Burgschule nicht auf Gegenliebe.

Die Erhöhung der Projekttransparenz wird zwar immer mal wieder beschlossen, dann aber ihre Einlösung verbummelt. So kam ich im Laufe meiner Schulbegleitungserfahrung zu der Hypothese, dass die Entwicklung in einem größeren Projekt erst nach relativ langer Zeit und massiven, mit Kämpfen verbundenen Umbrüchen eine Ordnung findet, die von allen akzeptiert wird. Ähnlich wie bei LILYQUIST (1998, 151) beschrieben, lässt sich eine solche Ordnung nicht von außen etablieren, stellt sich doch schon deshalb Widerstand ein, weil die bestehende, in den Routinen fest verankerte alte Ordnung zuerst zu überwinden wäre.

Liest man die Projektberichte einiger Schulen unter dem Aspekt des Veränderungskampfes, so wird überall dort, wo sich gravierende Veränderungen durchgesetzt haben, das gleiche Muster sichtbar: Einige Lehrerinnen und Lehrer der Schule wünschen die Veränderung, treten massiv dafür ein und sichern sich im Laufe der Zeit Machtpositionen, aus denen heraus sie die Veränderung notfalls auch gegen die Beharrlichkeit einiger nicht überzeugbarer KollegInnen durchsetzen können. Dabei versichern sie sich auch der Unterstützung von außen, z.B. der Eltern, der Gemeindeverwaltung, ortsansässiger Firmen oder eben einer "wissenschaftlichen Begleitung". Im Grunde besteht die zuge dachte Rolle der Außenstehenden im Rückenstärken und im Legitimieren, weniger im Begleiten (gemeinsamen Vorangehen).

In der Burgschule - wie in den anderen Schulen - spiegelte das Problem der Projektintransparenz und geringen Koordination zwischen den Klassen die strukturelle 'Geschlossenheit der Klassenzimmer'. Mangelnde Transparenz der Projektziele und -schritte, die Scheu vor Bewertbarkeit und die extrem starke Bedeutung der Selbstdefinition in der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer verdichteten sich zu einer Art Teufelskreis. HERTRAMPH / HERRMANN (1999, 64) verallgemeinern dieses Problem auf der Grundlage ihrer langjährigen Untersuchungen mit Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schularten: "Die fehlenden Evaluationskriterien haben zur Folge, dass der Lehrer nicht nur in hohem Maße sich selbst definiert und auch aus strukturellen Gründen definieren muss, über welche Kompetenzen er wann in welchem Umfang verfügt - er definiert auch entscheidend die Aufgaben, die von ihm zu bewältigen sind, mit anderen Worten: seine Berufsdefinition ist eine *Selbstdefinition*" (ebd.).

Was ein Lehrer mit Blick auf "drohende" Unterrichtsbesuche feststellt, scheint für jede Art der Evaluation zu gelten: "Ich bräuchte dringend eine Fortbildung zur persönlichen Stabilisierung. Man ist ja gehemmt, wenn man lange Jahre alleine dahingewurschtelt hat. Niemand hat mich bisher beobachtet. Mein Verhalten konnte ich ja nie reflektieren. Ich weiß ja gar nicht, wie ich mich verhalte. So lange ich keine Unterstützung bekomme, traue ich mich nicht, jemanden in meinen Unterricht zu lassen" (CARLE 1995a, 196).

Offenbar bringt jede Art von offengelegter Planung und Dokumentation der Ergebnisse die Angst vor bloßstellender Überprüfung und angsterzeugender Bewertung. Eine meiner Hypothesen, warum sich die Lehrerinnen und Lehrer so sehr gegen eine stärkere gemeinsame Planung und gegenseitige Transparenz wehren, ist die, dass sie sich hierbei selber und zwar in ihrer traditionellen Rolle als HandlungsplanerInnen und ErgebnisbewerterInnen für die Kinder begegnen. Wird doch über die Handlungs- und Leistungstransparenz nicht mehr nur die SchülerInnenleistung, sondern implizit über das "Klassenergebnis" eventuell auch die LehrerInnenleistung öffentlich und damit beurteilbar. Wobei diese "Urteile" dann durch Personen gefällt werden, die vordem keinerlei Mitverantwortung für die zentralen Handlungsmomente in der jeweiligen Klasse übernommen haben. Wie eine genauere Analyse an der Burgschule ergab, hat dies vermutlich eine weitere viel weniger dramatische Ursache darin, dass die Lehrpersonen bislang keine Erfahrung in Projektarbeit sammeln und deshalb Gefahren und Nutzen einer diskursiven Ergebnisverbesserung nicht kennenlernen konnten. Viele Aussagen deuteten auf Ängste hin, zu wenig perfekte Ergebnisse bieten zu können.

Die Interpretation mit Hilfe des GIDDENS'schen Stratifikationsmodells (siehe Abbildung 9-9) ergibt ein vom 'Praktischen Bewusstsein' der täglichen Unterrichtsarbeit fast vollständig getrenntes 'Diskursives Bewusstsein' über Ursachen und Absichten der Lehrarbeit. Eine der wenigen gemeinsamen Schnittstellen zwischen beiden Reflexionsebenen ist die häufig in-

formellem Kollegenkreis angestimmte 'Schlimme-Schüler-Elegie'. Dieses Reflexions-Problem ist also offensichtlich "zu heiß", um in einem Reformprojekt frontal angegangen zu werden. Was aber tun, wenn das Projekt stockt? Das Thema auf den Tisch bringen oder die Projektplanung verbessern?

Das folgende Beispiel einer Kernproblembaum-Analyse in der Burgschule bildet eine konstruierte (verfremdende) Verdichtung typischer Entwicklungsprobleme aus verschiedenen Schulprojekten ab. Schulreformen werden in den seltensten Fällen projektartig und sozialevolutionär vorbereitet. Deshalb stocken sie häufig nach anfänglicher Modellbegeisterung und ersten Lösungen ärgerlicher Basisprobleme. Projektbeteiligte bemühen nicht selten das Bild der erlöschenden Begeisterung und des Eintretens des beschwerlichen Reformalltags unter dessen Last man sich wieder in die Zeit vor der Veränderung zurückwünscht. In einer solchen Phase verhalf die Suche des aktuellen Entwicklungsengpasses mit Hilfe des Kernproblembaums zu einer für die Beteiligten überraschenden Lösung.

Das Vorgehen der Kernproblembaum-Analyse hat grob fünf Stufen, von der Problemsammlung über die Darstellung der Wirkungsbeziehungen zwischen den Problemen bis hin zur Bestimmung des (allem zugrunde liegenden) Kernproblems. Das Ergebnis des Beispiels der Burgschule ist dargestellt in den Abbildungen 10-10 und 10-11.

	A	B	C	D	E	F	G	H	Σ
A		1	1	1	1	1	0	1	7
B	0		0	1	1	1	0	0	3
C	0	1		1	1	1	1	1	6
D	0	0	0		0	0	0	0	0
E	0	0	0	1		0	0	0	1
F	0	0	0	1	1		0	0	2
G	0	1	0	1	1	1		1	5
H	0	1	0	1	1	1	0		4
Σ	0	4	1	7	6	5	2	3	

Abbildung 10-10: Einfluss-Tabelle der Kernprobleme

Hier das schematische Vorgehen aus COX / SPENCER (1998, 285 ff), an welchem sich die Auswertung orientiert hat:

1. *Situationskennzeichnung und Problemanalyse*: stichwortartige Beschreibung der augenblicklichen Situation; Beschreibung der 5 bis 10 wichtigsten Probleme (GOLDRATT verwendet dafür lieber den Begriff 'Unerwartete Ergebnisse' - 'Undesirable Effects UDE')
2. *Problemklärung*: jede Problembeschreibung wird hinsichtlich Eindeutigkeit und Einfachheit geprüft und entsprechend korrigiert
3. *Beziehungsanalyse*: die Beziehungen zwischen den Problemen wird paarweise untersucht und grafisch festgehalten; dabei auftretende Beschreibungskorrekturen werden vorgenommen oder auftauchende neue Probleme werden hinzu genommen
4. *Wirkungsanalyse*: die Beziehungspaare werden nun mit der Frage "Was ist Ursache, was ist Wirkung" (wenn → dann) gepolt (dazu kann auch ein 'Paarvergleich' aufgestellt werden); dabei erneut auftretende Beschreibungsprobleme werden korrigiert

- a) *Hierarchisierung der Probleme*: die Wirkungsanalyse wird grafisch dargestellt und solange fortgesetzt, bis sich ein (Kern-) Problem findet, das gegenüber allen anderen Problemen die stärkste Ursächlichkeit aufweist.

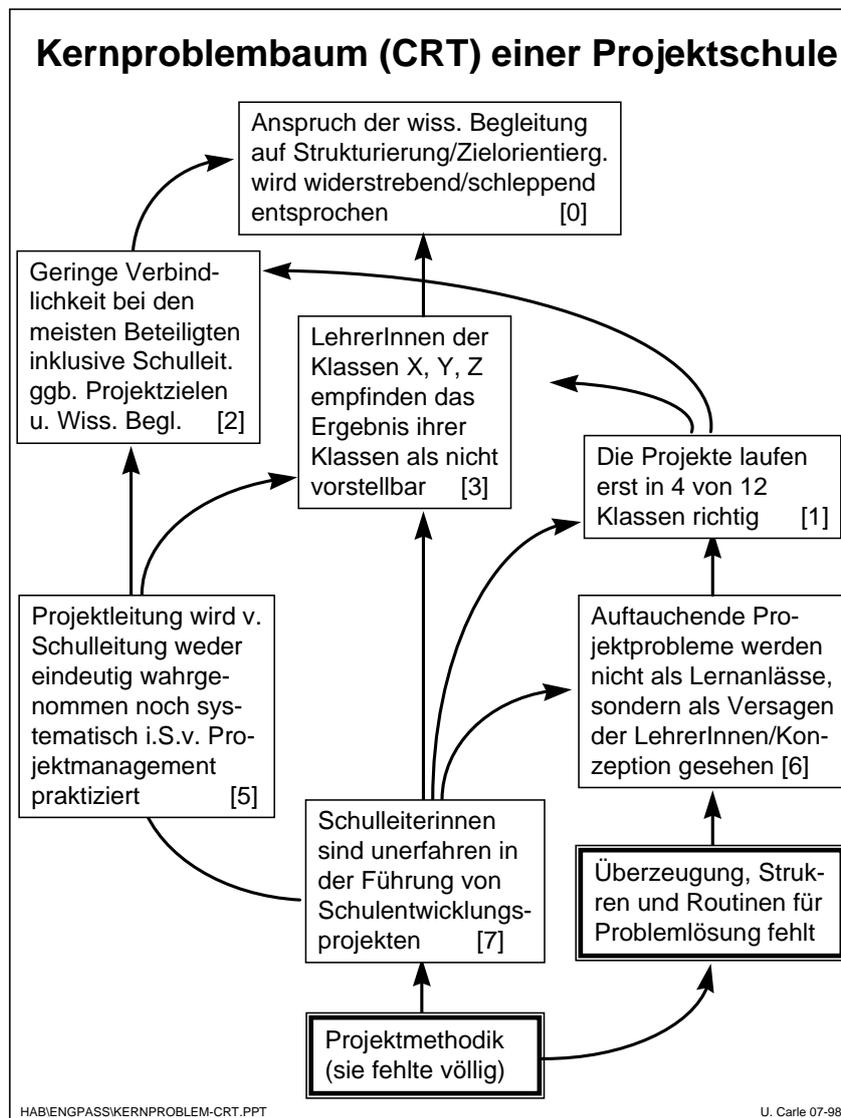


Abbildung 10-11: Baumdiagramm zur praktisch-analytischen Untersuchung einer Gruppe dringender Veränderungsprobleme für die Ermittlung des aktuellen Engpasses (hier: fehlende Projektmethodik)

Nach der kurzen Situationsbeschreibung schälten sich - jetzt zusammengefasst aus mehreren Schulen - als wichtigste Probleme die folgenden acht Punkte heraus:

- a) Die Schulleitung ist unerfahren in der Führung von Schulreformprojekten.
- b) Lehrerinnen und Lehrer der Klassen X, Y und Z empfinden die Maßnahmen ihrer Schülerinnen und Schüler schlechter als die der Klassen A, B und C und daher als nicht vorzeigbar.
- c) Die Leitung der Reformmaßnahmen wird von der Schulleitung weder eindeutig beansprucht, noch delegiert oder im Sinne eines Projektmanagements instrumentell wahrgenommen.
- d) Dem Anspruch der wissenschaftlichen Begleitung auf Strukturierung und Zielorientierung wird widerstrebend und schleppend entsprochen.

- e) Die Unterrichts-Projekte laufen erst in etwa einem Drittel der Klassen als reformbezogene Kleinprojekte, überall sonst als relativ weit vom Hauptprojekt entfernte "Übungen" (z.B. Materialherstellung).
- f) Gegenüber den Projektzielen herrscht geringe Verbindlichkeit bei den meisten Beteiligten inklusive Schulleitung.
- g) Die KlassenlehrerInnen sind offenbar überwiegend unerfahren in Projektunterricht.

Projektprobleme werden nicht als Lernanlässe, sondern als Versagen der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der Projektkonzeption beurteilt. Konkret wurde wie folgt vorgegangen: Aufgrund einer gemeinsamen Auswertung der letzten Projektbesprechungen des Gesamtkollegiums wurden zunächst die am häufigsten genannten Problempunkte aufgeschrieben und dann hinsichtlich ihrer Überschneidungen geprüft, indem jeder Problempunkt mit jedem konfrontiert und solche, die dasselbe aussagten, zusammengefasst wurden. Durch eine Gegenüberstellung der verbleibenden Probleme anhand der Frage, wenn A Ursache ist, kann dann B die Wirkung sein (ja=1, nein=0), wurde auf der Plausibilitätsebene geprüft, in welcher Weise die einzelnen Probleme möglicherweise zusammenhängen können (s.o. 'Einflusstabelle', Abbildung 10-10). Die Ergebnisse wurden dann im 'Kernproblembaum' hierarchisiert, indem die in der Tabelle höher gewichteten in Richtung auf die gering gewichteten Probleme hin mit Pfeilen verbunden wurden. Das in der Tabelle ermittelte Ergebnis ließ sich so anschaulich darstellen (siehe Abbildung 10-11, vorige Seite).

Dominantes Kernproblem des Vorhabens (auf der operativen Ebene des Handelns) scheint die mangelnde Erfahrung mit Projekten zu sein. Dies wird jedoch im alltäglichen Arbeitsablauf nicht formuliert. "Ich kann das nicht, wer hilft mir mal?" widerspricht der Vorstellung von der erfahrenen Lehrkraft. Die Schwierigkeit erscheint also an anderer Stelle als Angst vor Bewertung und schließlich als Widerstand gegen das Projektvorhaben bis hin zur Arbeitsverweigerung und zum Versetzungsantrag. Es kommt zu einem Gefangensein in den alten Isolations- und Misstrauensstrukturen. Diese werden dadurch verstärkt, dass weder die Schulleitungen noch eine Steuergruppe (wenn sie überhaupt in den Reformprojekten existiert) in Projektmanagement geschult sind. In kaum einer Projektschule scheint den Kollegien klar gewesen zu sein, auf was sie sich einlassen, wenn sie ein thematisches oder strukturelles Schulentwicklungsprojekt übernehmen. Es verwundert nicht, wenn sie dann von der Schulleitung erwarten, dass diese die Zeche bezahlt, nach dem Motto: Wer hat hier den Elefanten bestellt?!

Diese strategischen, methodischen und organisatorischen Reformfehler sind im übrigen kein spezifisch staatliches oder schulisches Defizit. Wie Abbildung 10-12 (folgende Seite) zeigt, sehen sich auch industrielle Reorganisationsprojekte - hier im Bereich Arbeitsgestaltung - vor den immer gleichen Projekt-Gestaltungs-Problemen:

- Aktionismus und unzureichende Vorbereitung und Planung der Vorhaben
- mangelnde Projektführungskompetenz und -methodik bei den Führungskräften und Projektverantwortlichen
- unzureichende Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen in die Planung, Kontrolle und Steuerung der Projekte
- fehlende Methodik und Strategie zur Integration der neuen Projektziele in die bestehenden organisatorischen Strukturen

Das hierfür wichtigste, weil immer noch am schwächsten ausgebildete Erfolgsmoment bildet die *Professionalisierung der Reformmethodik*: Projektvorbereitung, Projektgestaltung und Projekt(durch)Führung (siehe Abbildung 7-7 in der Zusammenfassung zu Kapitel 7).

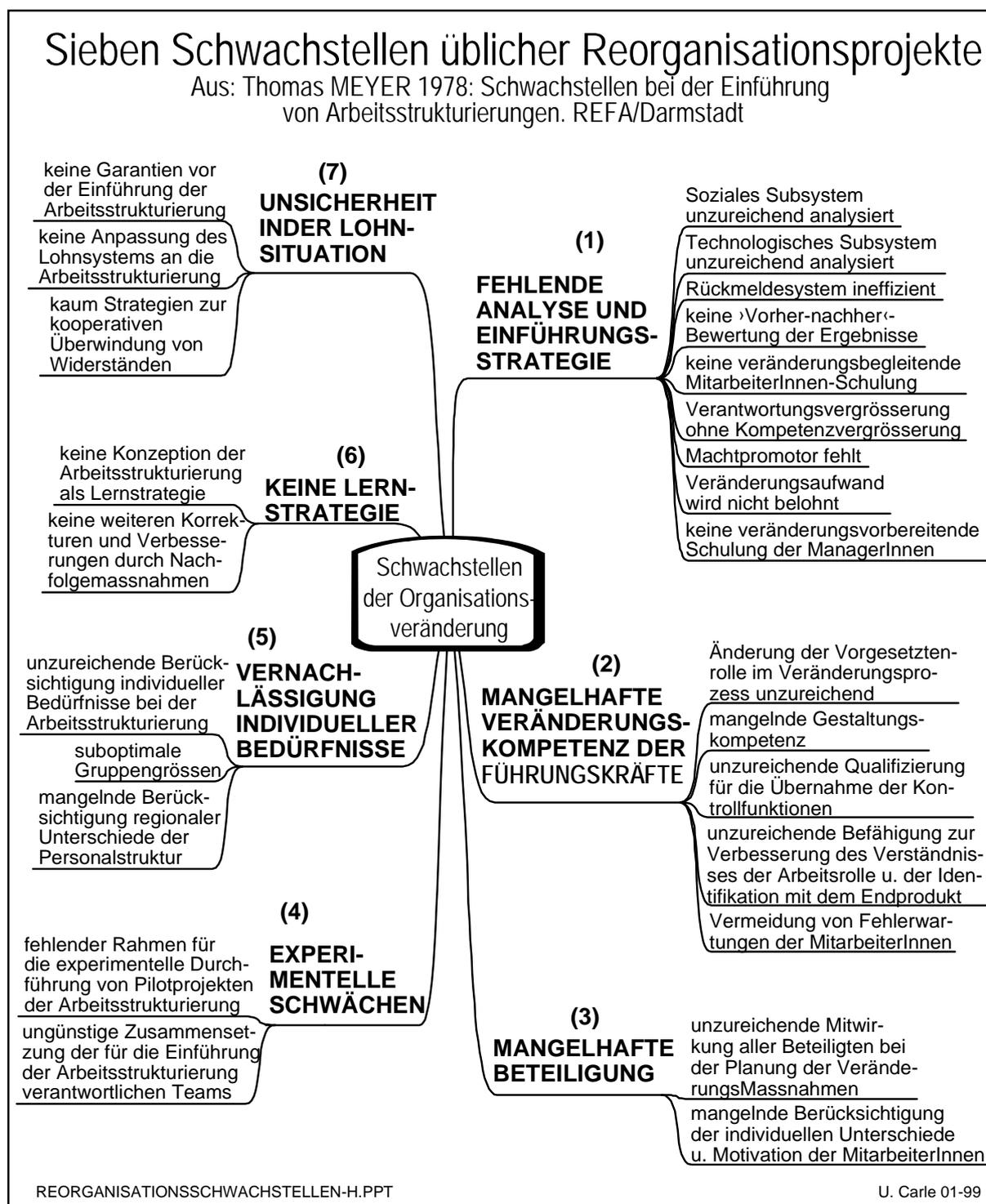


Abbildung 10-12: Reorganisation nach traditionellen Organisationsmustern gelingt nicht

Bei den erfolgreichen Reformvorhaben hat diesbezüglich die glückliche Fügung und / oder der übergroße Enthusiasmus der PionierInnen den prinzipiellen Kompetenzmangel überspielt. Damit zusammen hängt auch ein weiteres wichtiges Erfolgsmoment, das neue Führungskonzept. Es ist kooperativ und offen für die gemeinsame Erarbeitung aktuell auftauchender Projektprobleme. In unserem schulischen Beispiel konnten so auf der Grundlage eines mehrheitsfähigen Interesses an der Wiederherstellung problemfreierer kollegialer Reformarbeit die LehrerInnen das gemeinsam erarbeitete Ergebnis des Problembaums bzw. des Dilemma-Diagramms weniger als Fremdbeurteilung, denn als ein ihnen unmittelbar evidentes Faktum betrachten. In beiden Beispielen ließ sich also der aufgetürmte Probleberg erst einmal ohne Öffnung der eigenen Klassentür abgetragen. Außerdem stellte die verwendete Projektmetho-

dik selbst für nahezu alle LehrerInnen eine persönlich interessante methodische Bereicherung dar.

10.2.6 Die 2-6-2-Regel gegen unproduktiven Veränderungswiderstand

Die meisten von mir analysierten Reformberichte beantworten zwei Fragen: 'Was lief gut?' und 'Was nicht?' Dabei ist die Beantwortung dieser Frage auf ein vereinfachtes Zukunftsszenario ausgerichtet, das sozusagen die Zielrichtung des Projekts skizziert und die Benennung nächster Schritte ermöglicht. Abgesehen von der besonders in veröffentlichten Projektberichten (z.B. ALBERS u.a., 1997, 1999) suggerierten Griffigkeit des Wandlungsprozesses, offenbarte die Diagnose der Systemhaftigkeit und Komplexität des Beziehungsgefüges von Schule, dass ihre Veränderung ohne vereinfachende Hilfsmittel nicht einmal gedacht werden kann, geschweige denn die Aussicht auf Reformerfolg plausibel darstellbar ist. Allerdings darf die Zugänglichkeit und Einfachheit solcher Hilfsmittel (wie die beiden vorgestellten Werkzeuge der Engpassanalyse) niemals darüber hinwegtäuschen, dass sozialer Wandel immer auch individuell, situativ und insofern "zufällig" verläuft.

Das nächste Beispiel für systemische Reformwerkzeuge ist nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv nutzbar, die 2-6-2-Regel zur '*Nutzung unterschiedlicher Innovationsaffinitäten der Reformbeteiligten*'. Was tun, wenn das Schulkollegium die Reform mehrheitlich ablehnt oder abzulehnen droht? Zuerst ist das Problem von den Umständen zu trennen. Die Ablehnung ist ein bedauerlicher Umstand aber nicht das Problem. Von der pädagogisch orientierten Psychoanalytikerin und Begründerin der 'Themenzentrierten Interaktion TZI' Ruth C. COHN wird erzählt, sie habe sich auf schwierige Gruppensitzungen nach der "2-6-2-Regel" vorbereitet. Diese Faustformel sagt: In jeder Gruppe gibt es 2 von 10 Menschen, die mir unvoreingenommen positiv gegenüber stehen; 6 von 10 Menschen verhalten sich mir gegenüber erst einmal neutral-distanziert; die verbleibenden 2 von 10 Menschen stehen mir negativ-kritisch gegenüber; ich beginne mit den 2 "Positiven" und nicht mit den 2 "Negativen". Handelt es sich hier lediglich eine probate individuelle Regel, die über die Selbstversicherung zur Erfüllung ihrer eigenen Prophezeiung führt? Offensichtlich nicht - auch der japanische Organisationsexperte TOZAWA und die JAPAN HUMAN RELATIONS ASSOCIATION empfehlen in ihrem Buch über CIP-Kaizen-KVP die '2-6-2'-Regel für den organisationalen Wandel. Nach Überzeugung dieser international anerkannten Experten für 'industrial engineering' und 'human resources' ist die 2-6-2-Regel "eines der Prinzipien, die in unserer Welt eine steuernde Funktion haben." Und weiter: "Gemäß dieser statistischen Grundregel gibt es in jeder zehnköpfigen Gruppe zwei Mitglieder, die über eine besonders positive Einstellung verfügen und ungeheuer begeisterungsfähig sind. Zwei weitere zeichnen sich durch unkooperatives Verhalten und die Neigung aus, sich allem zu widersetzen. Die übrigen sechs sind typische Vertreter der allgemeinen Mehrheit; sie legen keine sonderlich positive Haltung an den Tag, sind aber eher bereit, sich Gruppenentscheidungen anzupassen und Solidarität zu bekunden... Diese Gruppe in der Mitte des Spektrums kann zu einem Schwenk in jede beliebige Richtung veranlasst werden, je nach Atmosphäre und Klima, das rings um sie herrscht" (ebd., 1994, 105 f).

Den besten Einstieg liefern die 20% Innovatoren. Mit ihrer Hilfe gewinnt man die nächsten 30% der Pragmatiker. Ab da kippt das Klima der Gesamtgruppe in Richtung Innovation. Der Rest ist dann nur noch Beharrlichkeit, auch wenn seine praktische Ausgestaltung einem artistischen Balanceakt ähnelt - siehe Abbildung 10-13 (leicht retuschierte Originalgrafik, folgende Seite). Die Logik dieses Kampfes um die Herzen ist zutiefst evolutionär. Setzen doch offene, d.h. von ihren Mitgliedern mitgestaltbare und dann auch mitverantwortbare Sozialsysteme die Präferenzwahl voraus.

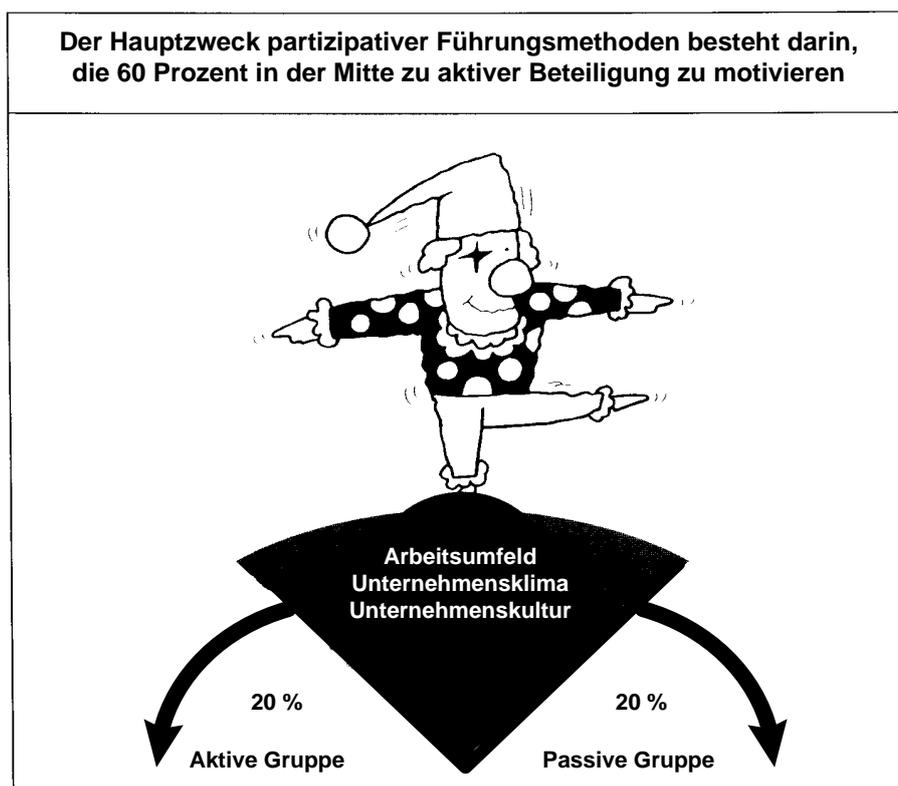


Abbildung 10-13: Die 2-6-2-Regel illustriert von der JAPAN HUMAN RELATIONS ASSOCIATION (1994,106)

Proaktiv angewandt auf die soziale Gestaltung schulischen Wandels, kommt es erst gar nicht zur versammelten Ablehnung der Reform durch das Schulkollegium. Dies geht in Schulen noch besser als in stärker prozessverschränkten Betrieben, denn die 20% Innovationsfreudigen können erst einmal beinahe unabhängig vom (widerständigen Rest) in ihrem unterrichtlichen Bereichen mit Verbesserungen beginnen. Der Versuch, dann allmählich weitere, eher an praktischen Erfolgsrezepten Interessierte für ähnliche Verbesserungen zu gewinnen hat Zeit und kann auf vorweisbaren Erfolgen aufbauen (vgl. HAMEYER 1995). Meine direkten und indirekten Reform Erfahrungen lehren, dass in kaum einer Schule Konsens über strukturelle Neuerungen hergestellt werden kann, nicht einmal über wesentlich weniger gravierende Veränderungen (z.B. über die Weiterführung der Verbalbeurteilungen bis Ende Klasse 3). Schnell und aus winzigen Anlässen heraus wird die vielzitierte Mücke zum Elefanten. Die Anpassung der Projektvorhaben an ehrliche Beschlüsse des Kollegiums auf der Basis von Minimalkonsens kann offenbar genauso den Stillstand einer Schule herbeiführen wie das Kippen der Stimmung und Ablehnung eines zu anspruchsvoll angesetzten Projekts.

In allen Schulen, die ich persönlich kenne, in denen schulorganisatorisch wirksame klassenübergreifende Groß-Projekte erfolgreich verlaufen, gibt es entweder Aussteiger, die sich wegbewerben oder es gibt Inseln für solche Kolleginnen und Kollegen, die die Veränderung nicht mitmachen wollen. Das Problem der Beharrlichkeit und Widerständigkeit der Schulen ist vielschichtig. Man muss meines Erachtens damit rechnen, dass es an jeder Schule einige Personen gibt, die sich nicht verändern wollen und die es auch nicht zu werben lohnt³³⁶. Man kann sie entweder gehen lassen oder ihnen ein Neben-Aufgabenfeld anbieten. Gelingt keines von beidem, dann besteht die Gefahr, dass sie Unentschlossene auf ihre Seite ziehen und sich aktiv gegen das Projekt wenden. Umgekehrt braucht man sich offenbar auch nicht um die wenigen Innovativen zu kümmern, die es ebenfalls an allen Schulen zu geben scheint. Sie finden ihr Projekt mit und ohne staatliche Anreize, mit und ohne systematisches Vorgehen.

³³⁶ Dies bestätigen auch die lehrerorientierten Restrukturierungsberichte von Elmore / Peterson / McCarthy (1996) sowie von Lilyquist 1998.

Interessant für eine durchgreifende Veränderung ist das Mittelfeld, nämlich diejenigen, die bei Projekten mit mehr oder weniger Engagement mitlaufen, aber ihre Grenzen kennen. Ohne Unterstützung gelingt es offenbar nicht, sie im Projekt zu halten. Die SchulleiterInnen wissen andererseits auch nicht, wie sie solche Unterstützung leisten sollen. Eine Schulleiterin formulierte das so: "Als wir das Projekt begonnen haben, da haben wir uns zu wenig Gedanken gemacht, was das für uns und die Kolleginnen und Kollegen bedeuten würde. Wir sind einfach mit ihnen ins Wasser gesprungen. Nichtschwimmer, Schwimmer, alle zusammen ins tiefe Wasser. Aber dann hätten wir einige festhalten müssen. Nun sind wir in der Gefahr, selbst mit unterzugehen. Also besser wären ein paar Rettungsringe oder so. Aber wie die sein könnten, und wem welche, das ist ganz schön anspruchsvoll. Und vor allem, in welcher Rolle sind wir [als Schulleitung] dann da. Und wie wird unsere Rolle von den anderen gesehen?" Ähnlich äußerte sich ein Schulleiter aus meiner früheren Untersuchung: "Als Schulleiter fühle ich mich auch nicht für alles kompetent. Natürlich bin ich für Teamarbeit. Das ist eine gute Sache, die auch kommen muss. Aber ob ich die nötige Unterstützung geben könnte? Ich würde sagen, da sollte man Fachleute von außen mit herein nehmen..." (CARLE 1995, 196).

Die 2-6-2-Regel legt hierzu nahe, die "Nichtschwimmer" erst einmal an Land zu lassen und die (kritischen) "Wasserscheuen" mit der Sicherung der Rettungsmaßnahmen zu beauftragen. Seit Jahren fordern Wissenschaftler wie HOLTAPPELS in nahezu allen ihren Veröffentlichungen, Unterstützungssysteme einzurichten, die den Wandel in Gang bringen und in Gang halten helfen. Auch FAUST-SIEHL (1998) stellt hierzu fest, dass im hessischen Modellversuch von den Lehrerinnen und Lehrern Fortbildung gefordert wurde. Meines Erachtens muss diese Fortbildung bei den Schulleitungen, bzw. wo dies nicht mit der Projektleitung identisch ist, auch bei den Projektleitungen ansetzen - möglichst bevor sie ein Projekt auf den Weg bringen. Es könnte sonst passieren, dass ein ganzes Kollegium im tiefen Wasser untergeht, um im Bild der oben zitierten Schulleiterin zu bleiben. Aber diese vorbereitenden und unterstützenden Fortbildungen dürften nicht bei den Schul- bzw. Projektleitungen stehen bleiben, sondern müssten dann auch für die Kollegien Unterstützung bieten. Kostenneutral ist das sicherlich nicht zu machen. Für Unterstützung sorgen, sich vorbereiten, mit den Innovationsfreudigeren beginnen und mit Engpässen rechnen feilt aber noch lange nicht gegen einen der schwerwiegendsten Reorganisationsfehler: Scheitern an Irrelevantem, am wenig Zielführenden.

10.3 Reformarbeit zwischen lockenden Modellen und drückenden Handlungsengpässen

Der folgende Teil konzentriert sich auf den Zielaspekt schulischer Veränderungsprojekte. Woher nehmen Lehrerinnen und Lehrer die Reformziele und die Zielmodelle? Wie nutzen sie diese Zielmodelle? Was tun sie, wenn die Zielerreichung im Verlaufe des Projekts stockt? Sind Lehrpersonen Gefangene ihres selbstbewachten Schultraktes mit Blick auf weite Felder alternativen Expertentums, ohne den unbearbeiteten Garten zusätzlicher pädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten am 'eigenen Hause' zu sehen? Brauchen Lehrerinnen und Lehrer als Hauptakteure schulischer Weiterentwicklung doch die zielführende Anregung und Unterstützung von außen?

Der amerikanische Vertreter des 'social system design', BANATHY (1996a, 152), erklärt diese ambivalente Situation aus systemstruktureller Sicht. Trotz des immer dringlicheren Restrukturierungsbedarfs, kann es seiner Meinung nach einen umfassenden Einfluss der Gesellschaft auf Schule schon deshalb nicht geben, da die Strukturen der Schule niemals bewusst von gesellschaftlichen Institutionen "entworfen" und "gebaut" wurden, es daher nur eine schwache strukturelle Koppelung zwischen Gesellschaft und Schule gebe. Schule habe sich naturwüchsig entwickelt, entsprechend unzugänglich sei sie für die diversen "externen" Einflussbemühungen.

Gleiches kann von den Lehrerinnen und Lehrern gesagt werden, obwohl sie immer zugleich Opfer und Täter von mangelhaften schulischen Strukturen sind. Wenn also Schule als Institution weder durch die Gesellschaft, die sie schließlich finanziert, noch durch die LehrerInnen, die sie ja täglich strukturell reproduzieren, maßgeblich beeinflusst werden kann, woher kommt dann der historisch nicht zu verleugnende große Entwicklungsfortschritt des Schulsystems? Lässt er sich auf die modellhaften Praktiken hervorragender (Reform-) Pädagoginnen und Pädagogen und die spätere breite Nutzung ihrer vorbildhaften Reformmodelle zurückführen (vgl. auch Kapitel 7.4.1.3)?

10.3.1 Was tragen Reformmodelle zur Orientierung der Entwicklungsarbeit in Schulen bei?

Im Grundschulbereich folgen die meisten Landesregierungen dem wachsenden Veränderungsbedürfnis der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Angebot alternativer organisatorisch-unterrichtlicher Modelle. Ihren administrativen Einfluss versuchen sie nun dadurch geltend zu machen, dass sie die Wünsche der Lehrkräfte nach Veränderung aufgreifen und ihnen Modelle wie etwa die "Volle Halbtagschule" oder die "Flexible Eingangsphase" zunächst auf freiwilliger Basis anbieten. Die Vielfalt des Angebots an (begrüßenswerten) Veränderungsmöglichkeiten ist kaum mehr überschaubar (CARLE 1998c und Kapitel 4 der vorliegenden Studie). Helfen diese Modelle den Lehrpersonen bei der Überwindung der überkommenen schulischen Strukturen? Beantragt etwa eine Schule, eine solche Neuerung einrichten zu dürfen, so setzt das zumeist voraus, dass ein entsprechendes pädagogisches Konzept durch die Schule erarbeitet und mit dem Antrag eingereicht wird. Man verspricht sich davon eine vertiefte Auseinandersetzung mit den beabsichtigten Veränderungen. Und tatsächlich können solche Vorarbeiten einen ersten Schritt in Richtung strukturelle Veränderung auslösen.

In der Praxis wird diese Chance allzu oft in eine administrative Pflichtübung umformuliert, die dann eigentlich kaum noch jemanden in seinen lieb gewordenen Routinen berührt - wie WARNKEN (1997, 86) am Beispiel der Einrichtung einer Vollen Halbtagschule anschaulich belegt: "Seinen Anfang nimmt das Vorhaben 'Volle Halbtagschule' etwa nicht in der Verständigung über Probleme im Umgang mit 'schwierigen Kindern' oder über versuchte Problemlösungen. Es wird in dem Pädagogischen Konzept zwar auf die populäre Argumentationsfigur abgestellt, demnach Phänomene 'veränderter Kindheit' eine Reform der Grundschule notwendig machen, ohne dass allerdings über veränderte Verhaltensweisen der Kinder an dieser Schule Aussagen gemacht werden ... Ein derartiger Anspruch kommt gar nicht in den Blick ... Die gemeinsame Arbeit an dem pädagogischen Konzept lässt die eigene Geschichte der Schule ebenso unberührt wie die gemeinsam verantwortete Gegenwart an dieser Schule." So nehmen modellorientierte Erneuerungsvorhaben häufig ihren Anfang.

Problemorientierte Reformprojekte dagegen gehen von einem dringenden Problem A aus und suchen nach einer Antwort A' (siehe Abbildung 10-14). Diese Antwort A' übertragen sie auf ihre spezifischen Umstände und erarbeiten ihre praktische Lösung A". Lösungen schaffen immer neue Probleme oder öffnen zumindest den Blick auf sie. Auf Lösung A" folgt Problem B, das mithilfe des problembezogenen Modells B' zur Erarbeitung einer weiteren Lösung B" führt, usw. Irgendwann erreicht die Vielzahl der Lösungen ein Niveau, das das 'Problem' eines gemeinsamen übergeordneten Zielmodells aufwirft. Erst an dieser Stelle erhalten die in der Reformdiskussion kursierenden Zielmodelle ihre praktische und orientierende Relevanz.

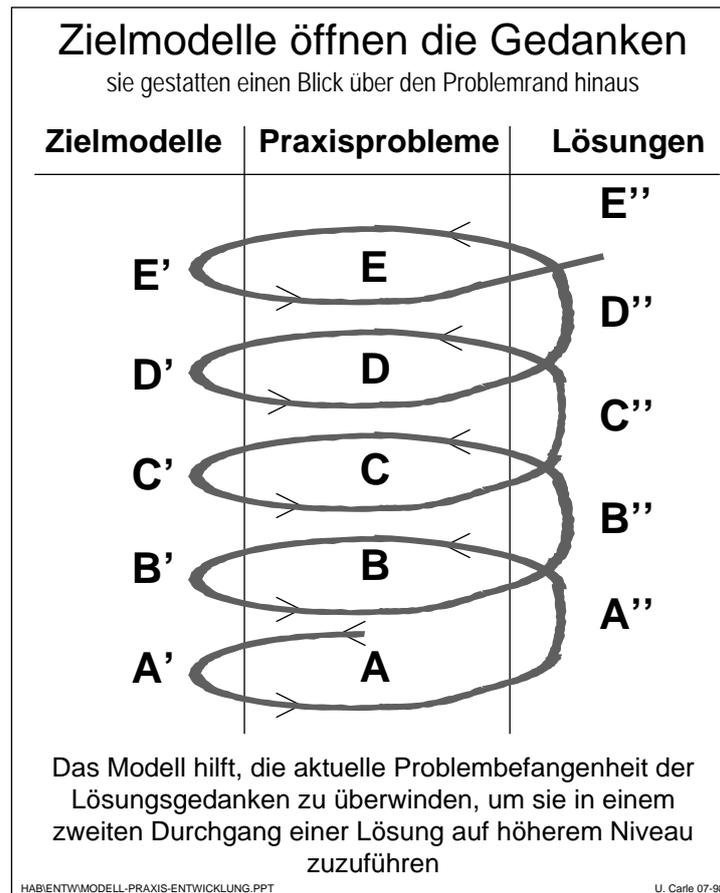


Abbildung 10-14: Zielmodelle als strategische Problemlösungshilfen

Die von mir selbst seit mehreren Jahren begleiteten Schulen verwerten die vorgegebenen Zielmodelle in zweierlei Weise. Strategisch im Sinne eines Berggipfels, der ihnen einen Blick über den aktuellen Problemrand hinweg verschafft. Pragmatisch nutzen sie die Modelle wie eine Art Ideen-Steinbruch, aus dem man sich die für die jeweilige Problemsituation besten Brocken schlagen kann ("Naiver Modellrealismus"). Praktisch wird damit die direkte Übertragung (Umsetzung) der Modellinhalte auf den Unterricht versucht. Eine darüber hinausgehende, visionäre Nutzung der Grundschulmodelle in Richtung expansive Neuerungen fehlt in der Praxis weitgehend. Leider liefern die Modelle nicht sogleich die Interpretation für die Lösung eines real vorhandenen strukturellen Problems. Ein Defizit der Modelle oder ein Defizit der Akteure, die die Modelle in der Praxis nutzen? Grundsätzlich sind Modelle immer zugleich unzureichend und unverzichtbar. "Nachteilig" sind sie in dreierlei Hinsicht:

1. Modelle schwanken immer zwischen Unvollständigkeit und Unübersichtlichkeit (komplexitätsreduzierte Realitätswiderspiegelung)
2. Modelle werden am besten von ihren SchöpferInnen am schlechtesten von fremden NutzerInnen verstanden (Nähe zum Schöpfer - Ferne zum Nutzer)
3. Modelle sind entweder als Ziel attraktiv, aber für Anfänger nicht umsetzbar oder sie sind banal, aber anwendbar (Zielmodelle sind schlechte Startmodelle vice versa)

Modelle sozialer Systeme haben immer den Nachteil der unvollständigen Widerspiegelung des Realen. Wer der Realität in seinem Tun sehr nahe steht, braucht sie kaum mehr und wer sich diese neue Realität erst noch erschließen muss, dem sind sie in der Regel zu wenig aussagefähig. Die daraus erwachsende Gefahr ist doppelt: praktizistisches Durchwursteln ohne realitätstüchtige Modellierung oder idealistisches Verwecheln von Modell und Realität. Die

folgende Abbildung 10-15 zeigt ein Beispiel für die steinbruchartige Nutzung eines Zielmodells.

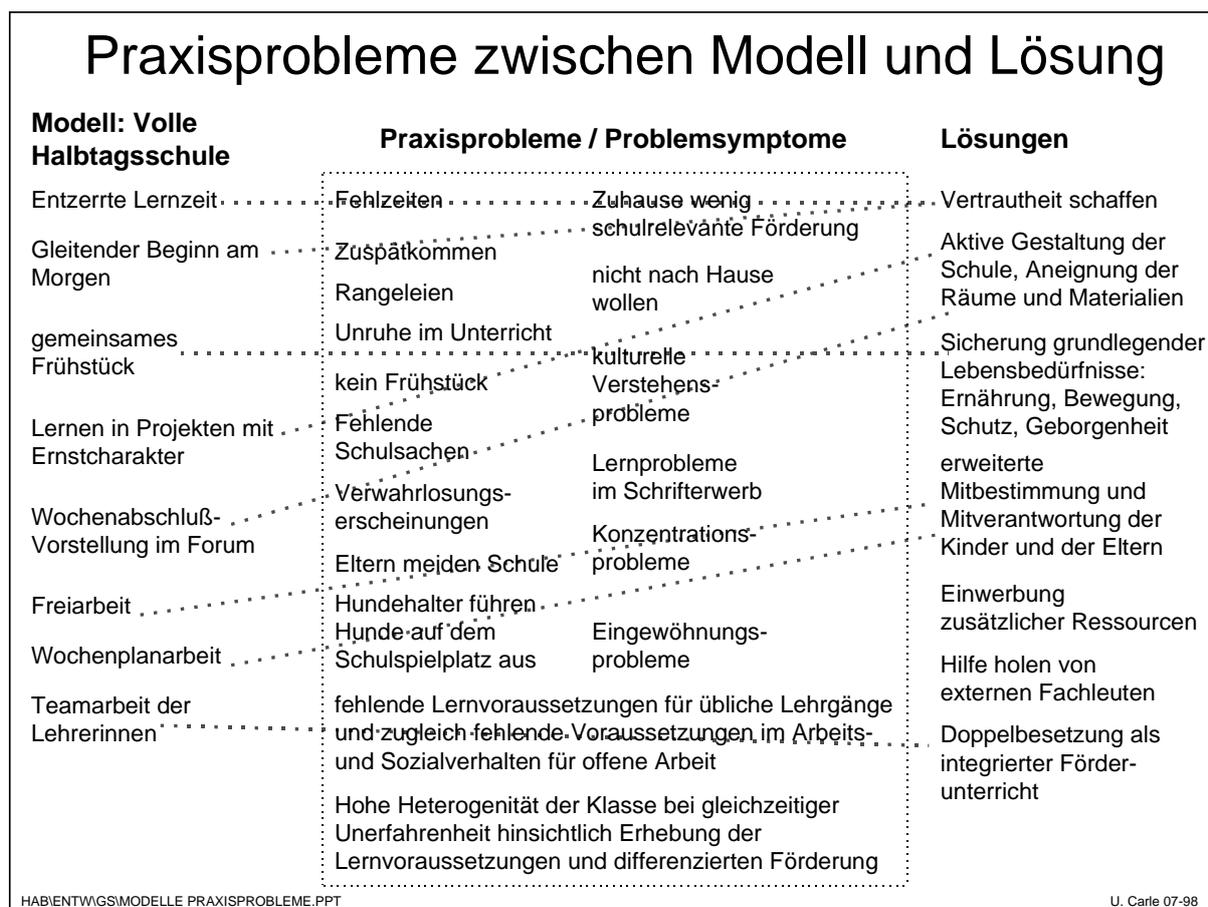


Abbildung 10-15: Die Überwindung von Praxisproblemen zwischen Modellen und Lösungen am Beispiel der Burgschule, Grundschule in einem sozialen Brennpunkt

Wie Studien der Planungstätigkeit lehren, besitzen und nutzen 'gute' ArbeiterInnen ein (zumindest implizites) Modell ihrer Arbeitshandlung (CARLE 1995a, 45). Problematisch wird die Nutzung dieser Modelle erst bei ihrer Weitergabe an andere - die entweder andere Modellierungsgewohnheiten haben oder in anderen Realitäten handeln. Viele Modelle sozialer Systeme haben diesen Nachteil der Nähe zum Schöpfer des Originals bzw. der Ferne zu den AnwenderInnen des Modells. Die Schöpfer verstehen ihr Modell am besten und haben es in der Regel auch für ihren täglichen Gebrauch optimiert. Diese abstrakte Handlichkeit des Modells ist für sie ebenso praktisch, wie sie andere allzu leicht dazu verführen kann, ein solches Modell als Repräsentation eigener (erfahrener oder projizierter) Wirklichkeiten zu erleben. Die Einigung über die Vorteile eines bestimmten Modells ist daher immer eine vorläufige. Sie kann sich immer erst bei der Anwendung³³⁷ auf die eigene Realität bewahrheiten.

Schulmodelle sind wie alle "Modelle sozialer Systeme im Hinblick auf diejenigen Bilder, Begriffe und Prinzipien entworfen, die den *Kontext*, den *Inhalt* und den *Prozess* eines spezifischen Systems wiedergeben" (freie Übersetzung aus BANATHY 1996c, 78). Die Orientierung einer Schule auf ein Zielmodell ist deshalb ein schwieriges Unterfangen. Denn die Meinungen, Konzepte, Unterrichtsansätze der Lehrerinnen und Lehrer zur gemeinsamen gesellschaftlichen Veranstaltung Schule sind erst einmal sehr vielfältig, beruhen sie doch auf je persönlichen Erfahrungen und Sichten auf Schule.

³³⁷ Modellanwendung wird hier verstanden als praktische Umsetzung des fünfstelligen Modellprädikats: 1. die *Modellbeschreibung* repräsentiert 2. das *Original* für 3. die *VerwenderInnen* in 4. der vorgesehenen *Zeitspanne* bezüglich 5. der angestrebten *Zielstellung*; vgl. Stachowiak (1994, 219).

10.3.2 Wenn Veränderung stockt - Systemische Regeln gegen das Steckenbleiben

In keiner der Schulen, in die ich Einblick hatte, verlief der begonnene Veränderungsprozess nach dem ersten, gemeinsam abgesehenen Schritt so glatt, dass sich die auftuenden Widersprüche zum Zielmodell hätten unter den Tisch kehren lassen. Typische Engpässe in schulischen Erneuerungsprozessen sind (aus CARLE 1998b, 44ff):

- fehlende Erfahrung mit dem Neuen
- mangelnde Ausdauer
- zu wenig Gestaltungsoptimismus
- Fehleinschätzung der Kräfte
- innovationshemmende Fehlerfeindlichkeit
- Eigenbrötlertum, mangelnde Prozessorientierung
- unzureichende Arbeitsmöglichkeiten
- Ressourcenverschwendung
- demotivierende Organisation
- mangelhafte Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule
- unzureichende Überzeugungsenergie usw.

Andererseits spielte aber gerade dieses Stocken im Veränderungsprozess eine besonders entwicklungsförderliche Rolle. Das Stocken lehrte, dass nicht einmal die eigenen, aus selektierten Brocken des großen Modellsteinbruchs adaptierten Modelle einfach umgesetzt werden können, sondern der fortwährenden individuellen und organisationalen Anpassung, Umgestaltung und Weiterentwicklung bedürfen. Das Stocken verweist also nicht auf eine Sackgasse, sondern auf einen Übergang. Das Stocken im modellorientierten Entwicklungsprozess leitet demnach über vom abstrakten Modell zum konkreten Fall:

- zum individuellen Fall, also der Arbeit in der Klasse,
- zum kollektiven Fall, also der Arbeit der Schule als Lerngemeinschaft
- zum organisationalen Fall, also der Schule als Institution und Teil des Bildungssystems.

Aus veröffentlichten Fallstudien lassen sich zahlreiche Beispiele für solche Engpässe aufzeigen. So beschreibt WARNKEN im Zusammenhang mit der Einrichtung einer Vollen Halbtagschule: "Der fünfstündige Vormittag für Erstklässler stellt z.B. ein neuartiges und schwerwiegendes Problem dar ... In 'Werkstattgesprächen' wurde dieses Problem wiederholt aufgenommen und differenziert diskutiert. Das heißt, es wurde zunächst untersucht, was diesen Kindern zum Schulanfang besonders zum Problem wird" (WARNKEN 1997, 90). Mit seiner Vorgehensweise hat das Kollegium drei systemische Reorganisationsregeln beachtet - hier die erste:

1. *Nicht die Annäherung an das Veränderungsziel verdient das Hauptaugenmerk, sondern der Ausbau der Systemstruktur rund um den entdeckten Engpass.*

Die Lehrerinnen und Lehrer suchten im obigen Fallbeispiel den eigentlichen Engpass hinter der vorzeitigen Erschöpfung der Kinder (dem Symptom). Eine genaue Beobachtung ergab, dass freie Phasen viel soziale Rücksichtnahme und Kooperation erforderten, womit sich die Kinder schwer taten. Folglich wird durch die freien Phasen mehr Energie von den Kindern gefordert als durch die gelenkten. Das Kollegium baute die Struktur des Vormittags nun so

um, dass die anstrengenden, offenen Phasen zu Beginn des Vormittags lagen, die gelenkten, später. Das Beispiel zeigt, dass der Engpass - wie an früherer Stelle bereits erläutert - kein an sich beengender Faktor ist. Er wird dies erst beim Übergang von einem Systemzustand zum nächsten - beim Wachsen bzw. sich Entwickeln. Der Engpass macht also im Zustand A Sinn, beim Übergang zum Zustand B nicht. Zustandswechsel führen demnach auch zum Perspektivenwechsel - daran ist nicht der Engpass schuld. Daraus folgt die zweite Reorganisationsregel:

2. *Das funktionale 'Eingebettetsein' eines Subsystems oder eines Elements in das Gesamtsystem ändert sich im Veränderungsprozess; das Verständnis für diesen strukturellen Funktionswechsel setzt Verständnis für das System in seiner Geschichte und in seiner Zukunftsperspektive voraus.*

In dem obigen Beispiel von WARNKEN veränderte sich der Charakter des kollegialen Gesprächskreises. Nach der Umgestaltung der Struktur des Vormittags schrieb das Kollegium im Bericht: "Vielen Kolleginnen war es hilfreich, sich gegenseitig dieser 'unüblichen' Gliederung des Vormittags zu versichern, da sie den herkömmlichen Ansichten von der Anforderungskurve im Unterricht entgegenzustehen scheint... erst das Handeln in der Gemeinschaft lässt eine neue kollektive Struktur entstehen. Die Anhangskraft eines Gesprächskreises nährt sich nicht über das Verfolgen gemeinsamer Ziele (Volle Halbtagsschule), sondern über das, was an Gemeinsamkeit der Mittel ('meine Praxis') kommuniziert wird" (1997, 91). Selbst wenn ein Engpass durch geeignete Maßnahmen überwunden wird, erhöht sich dadurch nicht notwendig die Entwicklungsgeschwindigkeit des Gesamtsystems. Im vorkausalen Sisypchosmythos schimmert diese augenscheinliche 'Vergeblichkeit' einfacher Systemeingriffe durch. Dazu der systemische Gegenvorschlag: man verzichtet auf den unmäßigen, mechanischen Gesamtgestaltungsanspruch und macht sich auf den Weg des schrittweisen Entwickelns. Dann ist der nächste Entwicklungsengpass nicht mehr der mythische Bußberg im Hades, der jede erfolgreiche Arbeit sogleich wieder abstürzen lässt, sondern der Engpass bildet eine Brücke zum nächsten Entwicklungsschritt. Daraus folgt die dritte engpassbezogene Reorganisationsregel:

3. *Jedes Element eines (Sub-) Systems wird bei fortgesetztem Wachstum zwangsläufig einmal zum Engpass; der Engpass ist also eine positive Funktion der Entwicklung und nicht die negative Folge einer Element-Schwäche*

Im Fallbeispiel von WARNKEN wurden bald schon die Grenzen des informellen Gesprächskreises sichtbar. Eine vom Schulleiter intendierte Intensivierung und Systematisierung der kollegialen Zusammenarbeit war nicht möglich: "Die Systemgrenzen eines Teams sind auch Grenzen interner Bearbeitung von Unsicherheit" (WARNKEN 1997, 92f). Das Informelle zwingt die Beteiligten zum Konsens oder selektiv gewendet, hält sie davon ab, Konflikte größerer Tragweite anzugehen. Nicht die Formlosigkeit und mangelnde Organisation der Kooperation, sondern das mangelnde Vertrauen des Kollegiums in die gemeinschaftliche Fähigkeit zur Bewältigung weitreichender Konflikte bildete also den nächsten Entwicklungsengpass und damit die anstehende Entwicklungsaufgabe. Organisationsveränderung wandert immer diesen schmalen Sicherheitsgrat zwischen ausreichendem Vertrauen in die gemeinsame Bewältigbarkeit des unbekanntes Neuen und dem Zurückweichen auf bekanntes Altes. Die Gewinnung eines neuen Selbst-Vertrauens- oder Kompetenzniveaus ist einer der vertrautesten, weil immer wieder auftauchenden Engpässe im Change Management. BANATHY's Systemdesign, die Engpassmethodik GOLDRATT's oder die St. Galler Problemlösungsmethodik (GOMEZ / PROBST 1995) kennzeichnet deshalb eine gemeinsame *Um- und Vorsichtigkeit* des Handelns:

- nicht zu früh trivialisieren, dann aber präzise und für alle nachvollziehbar
- immer erst die Problem-Struktur in Netzwerkbilder kleiden, erst daran die Detailanalyse anhängen
- das Problemnetzwerk immer im Hinblick auf die Funktion des Gesamtsystems betrachten, erst daraus die Teilfunktion(en) für die Subsysteme und Elemente ableiten
- bei der praktischen Gestaltung immer dem Fluss der Ereignisse folgen und dort wo dieser stockt, die Tür für einen neuen Möglichkeitsraum ausmachen: den nächsten Engpass
- deshalb einfach einsteigen, dem Weg pragmatisch als Entwicklungsziel folgen, sich also von den Problemen den Weg weisen lassen und zur Ermutigung für unterwegs ein 'leuchtendes Ziel' vor Augen haben

Damit ist das Referenzmodell der Engpassmethodik trotz seiner kausalanalytisch anmutenden Werkzeuge ein pragmatisches. Kalküle und beobachtetes Realisieren machen aus Zufällen Irrtümer, aus Erkenntnissen "Hypothetisches oder Konditionales" (DEWEY 1998, 298).

10.3.3 BANATHY's Systemgestaltungsansatz zur Zielmodellgewinnung

Systemische Organisationsgestaltung hilft, die Beziehungen der Institution nach außen ebenso wie auch die Beziehungen innerhalb zu verbessern. Dazu gilt es, die Struktur dieser Beziehungen gilt es zu klären und ihre Funktionen für alle Teile, Gruppen, Systeme. BANATHY empfiehlt hierfür sieben Perspektiven der Systembetrachtung (1996a, 153):

1. das Eingebettetsein der Schule und der Schulgestaltung in die Gesellschaft auf den vier gesellschaftlichen Ebenen des Schulsystems (siehe Abbildung 10-17)
2. die Beziehungen und gegenseitigen Wechselwirkungen aller Beteiligten und Betroffenen auf jeder dieser gesellschaftlichen Handlungsebenen
3. die Möglichkeiten und Grenzen der Schule im Erziehungssystem und in der Gesellschaft
4. der Beziehungen zwischen Schule und Umfeld, ihre diesbezüglichen Interaktionen und Verbindungen zum Informations-, Material- und Energieaustausch
5. die Dynamik der Interaktionen, Beziehungen und Verbindungsmuster zwischen den Elementen der Schule
6. die Eigenschaften des Ganzen und die Einzelmerkmale, die sich aufgrund der vielfältigen Interaktionen und Konstellationen auf den unterschiedlichen Systemebenen herausbilden
7. die Leistung und den Wandel der Schule wie ihres Umfeldes im Verlaufe der Zeit

Wesentliche, dabei zu berücksichtigenden Strukturelemente der institutionellen Schulgestaltung zeigt Abbildung 10-16 - sie ist von oben nach unten zu lesen und stellt eine Art Heuristik für die Zielplanung des Veränderungsprojektes dar. Nach dem Muster des DEMING'schen PDCA-Kreises - der aktuelle "Schulentwicklungskreis" in Abbildung 10-4 ähnelt ihm prinzipiell - durchläuft bei BANATHY der Systemgestaltungsprozess, wie bereits im Abschnitt 10.2.1 angedeutet, spiralförmig 5 Konkretionsphasen:

1. Vorerkundungen und Zeichnen erster Lösungsbilder
2. Sammlung von Modell-Informationen und -Know-how
3. Ausarbeitung / Beschaffung von Lösungsdetails
4. Beurteilen und Ausprobieren von Konzepten
5. zusammenfassende Ziel- und Modellformulierung

Danach bleibt die systemische Zielformulierung immer vorläufig, wird ständig revidiert und verfeinert sich mit jedem Durchgang des Entwurfs-, Aufbau- und Ausgestaltungsprozesses.

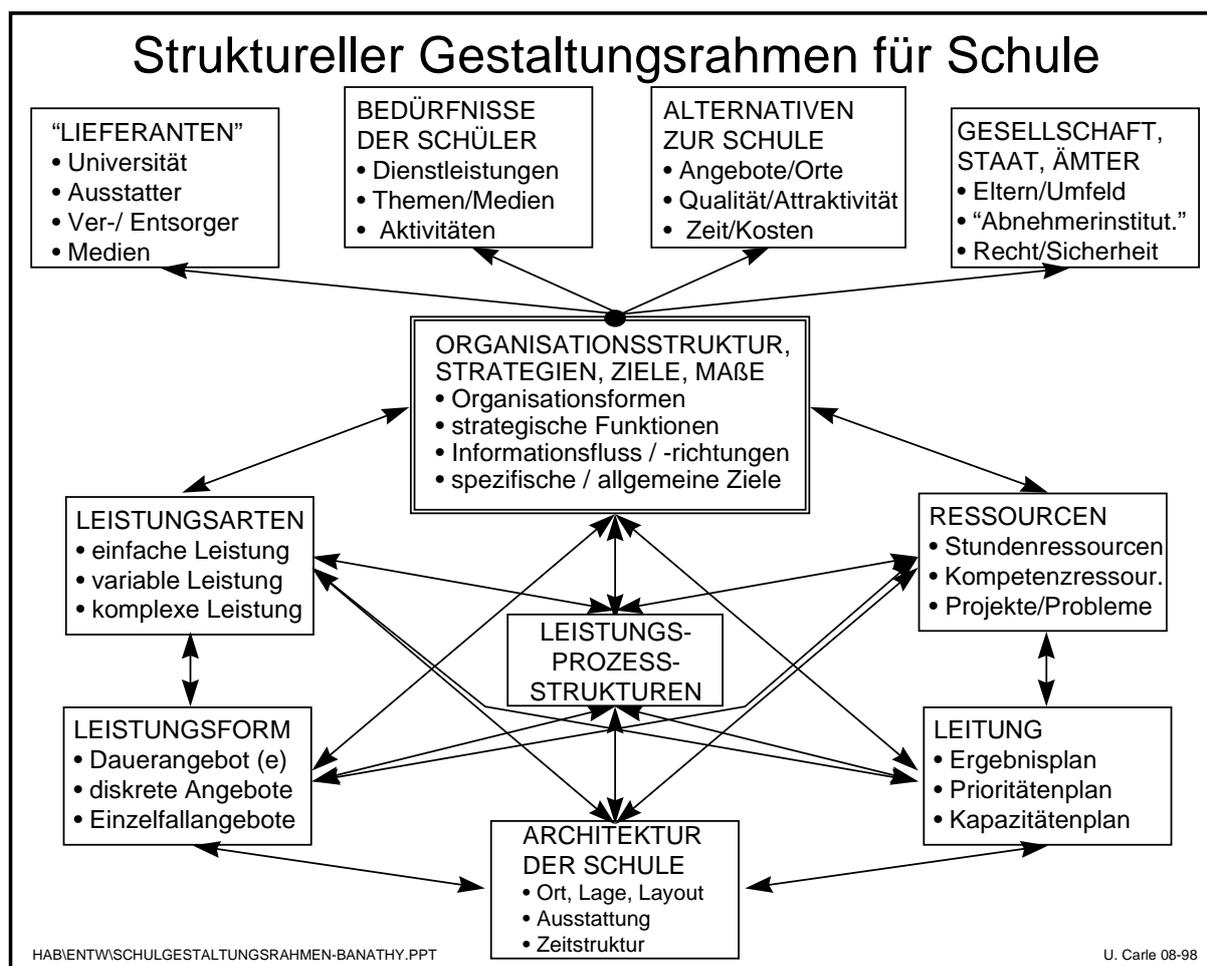


Abbildung 10-16: Vereinfachter Strukturrahmen zur Planung eines umfassenderen Schulveränderungsprojektes

Zielführende Reformen der Schule sind ohne Beachtung und Nutzung ihres strukturellen Gerüsts undenkbar. Undenkbar wären sie aber auch ohne Modellvorstellungen von der Beeinflussbarkeit der Schule - ganz unabhängig davon, ob Administration, Eltern, Abnehmerinstitutionen, LehrerInnen und SchülerInnen eine gemeinsame Modellvorstellung ihrer künftigen Schulen gewinnen können (siehe hierzu Kapitel 8 und 9). Hierin zeigt sich auch die systemische Potenz des BANATHY'schen Ansatzes: Er vereinigt die Ziel- mit der Struktur- und beide mit der Beeinflussbarkeitsperspektive. Zur Veranschaulichung der modellbezogenen Differenzen, natürlich auch als Grundlage zur gegenseitigen Verständigung über die unterschiedlichen Vorstellungen von schulischen Kontexten, Inhalten, Strukturen und Prozessen bis schließlich hin zur gegenseitigen Verständigung über ein gemeinsames Modell hat BANATHY (1996b, 208ff) einen dreidimensionalen und mehrschichtigen Beziehungsrahmen für die Modellierung neuer Schulen und anderer Erziehungssysteme entwickelt (siehe Abbildung 10-17).



Abbildung 10-17: BANATHY's Beziehungsrahmen der Interpretationshintergründe für die Entwicklung eines Schul-Modells

Dieses Modell bräuchte nur noch hinsichtlich der drei unterrichtlicher Subsystemebenen (na-no, pica, femo) erweitert zu werden, um als pädagogisches Gestaltungswerkzeug im Sinne der relevanten schulischen Strukturleiter genutzt werden zu können. Erste einmal aber sieht der Gestaltungsrahmen von BANATHY Schule aus drei Perspektiven und auf vier Ebenen:

1. aus der Perspektive der *vier schulischen Handlungsebenen*
 - unterrichtliche Mikroebene: Erleben, Erfahren und Lernen
 - organisatorische Mesoebene: Unterrichten und Fertigen (Produzieren)
 - institutionelle Makroebene: Organisieren und Verwalten
 - gesellschaftliche Mundoebene: Regieren
2. aus der Perspektive des *Beteiligungsniveaus der Betroffenen*
 - vollständig: Integration
 - partiell: Koordination
 - punktuell: Kooperation
 - repräsentativ: Informationsaustausch
3. aus der Perspektive der *Tiefe der angestrebten Veränderungen*
 - umfassend: Gesellschaft
 - ökologisch: Kommune
 - qualitativ: unmittelbares Schulumfeld
 - organisatorisch: Schule selbst

BANATHY's Beziehungsrahmen schulischen Veränderungshandelns kann wie eine Checkliste gebraucht werden:

- *Für welche Untersuchungsebene fühlen wir uns voll verantwortlich? -*
Für die Ebene des individuellen Erlebens, Erfahrens und Lernens, für die Ebene des Unterrichtens und Produzierens, für die Ebene des schulischen Organisierens und/oder für die Ebene des 'Regierens', also der Steuerung von Schule durch das Gemeinwesen?
- *Was ist unser kurz-, mittel- und langfristiges Ziel? -*
Eine neue Schule, ein intakteres Umfeld unserer Schule, eine vitale und kultivierte Kommune oder gar eine zukunftsfähige und humane Gesellschaft?
- *Wer von den potentiell Betroffenen und Interessierten soll in unseren schulischen Veränderungsprozess wie eingebunden werden? -*
Wen wollen wir direkt beteiligen, mit wem müssen wir unser Handeln detailliert abstimmen, mit wem wollen wir zusammenarbeiten und wen müssen wir über uns mindestens auf dem Laufenden halten?

BANATHY's Strukturrahmen hilft, den gesellschaftlichen Aspekt institutioneller Schulgestaltung zu planen. Schulreform hat auch innerorganisatorische Gesichtspunkte (die 'Leistungsprozessstrukturen' in Abbildung 10-16) zu berücksichtigen. Hierfür liefern die zwanzig organisationalen Strukturmomente KOBAYASHI's in Abschnitt 10.3.5 eine erste Orientierungshilfe. Die Diskussion über alle diese Punkte bringt Klarheit, erfordert in der praktischen Umsetzung vor allem Zeit aber zugleich auch eine professionelle Dokumentations-, Organisations- und Steuerungsform (Planungsmethodik). Soziale Modelle müssen - um das Bild der Architektur zu benutzen - von den Maurern selbst entworfen werden und beim Bauen auch ständig aktualisiert und angepasst werden. Das soziale Modell ist eigentlich erst dann fertig (sensu 'abgeschlossen'), wenn es nicht mehr gebraucht wird.

Dagegen repräsentieren offizielle Schulmodelle, Leitbilder oder (reformpädagogische) Vorbilder in der Regel eher den geglückten Abschluss eines langwierigen Veränderungsvorhabens als dessen Beginn. Für die gerade erst einmal mit der Veränderung beginnenden Modellnutzer der zweiten Generation ist ein solches (Abschluss-) Modell daher eher so etwas wie die zwar wunscherfüllende aber wenig Durst löschende Fata Morgana für den Verdurstenden.

10.3.4 Wenn Ziele nicht passen: 'hoshin planning' - die hierarchisch-sequentielle Entwicklung der Nahziele im Laufe der Reform

Was wir in der Kunstgalerie genießen, nämlich die individuelle Interpretation einer symbolischen Repräsentation, das gerät in der schulpolitischen Arena zum administrativen Alptraum: Schulische Zielmodelle (vgl. Kapitel 4), die der proaktiven Systemangleichung dienen sollen, produzieren in der Realität durch Modellrhetorik verbrämte Systemanarchie. Die Modellübernahme funktioniert im schulischen Bereich offensichtlich nicht - es sei denn, Kontext, Inhalt und Prozess der anwendenden Schule stimmen mit Kontext, Inhalt und Prozess der modellgebenden Schule weitgehend überein. Das aber ist kaum möglich.

Beispielsweise wird die Modellvorstellung von 'Freiarbeit' häufig unmittelbar und damit ausschließlich symptomatisch in die Gestaltung der Unterrichtsstunde oder der Woche übertragen, indem Übungsaufgaben von alter Struktur in neuem Gewand und bei etwas freierer Zeiteinteilung im Rahmen eines Wochenplans zu bearbeiten sind. Die Möglichkeiten, die freies Arbeiten für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler bieten könnte, werden nicht annähernd ausgeschöpft. Die Umstellung geht nicht von den Lernbedürfnissen der Kinder, dem Kernprozess der pädagogischen Arbeit aus, sondern von organisatorischen Gesichtspunkten. Weder findet das übergeordnete pädagogische Gestaltungsziel Berücksichtigung - im Rahmen der Einführung der 'Vollen Halbtagschule' könnte das die 'Verknüpfung von Schulleben und Lernen' sein - noch werden die für dessen Umsetzung notwendigen unterrichtlichen und schulischen Strukturen entwickelt: Das Rezept ist das fertige Essen, jedenfalls

so lange nichts anbrennt, bzw. so lange niemand merkt, dass etwas angebrannt ist. Brauchen wir also Veränderungsrezepte für Veränderungsunkundige?

In Abschnitt 7.4.1.3 wurde ausgeführt, dass es, um der Verwechslung von Rezept und Mahlzeit vorzubeugen, einer besseren Integration pädagogischer Orientierungen, Theorien, Leitbilder, Strategien und praktischem Handeln bedarf. Die Auswertung der Modellversuche hat andererseits gezeigt, dass sich diese Integration nicht von selbst ergibt. Die meisten der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer hatten offenbar gar kein bewusstes tragendes (theoretisch fundiertes) Leitbild, an dem sie sich hätten orientieren können (vgl. Abschnitt 7.4.1.1), diskursiv verfügbar waren allenfalls ausführungsnah Modelle (gemeinsam anschauen, wie *es* andere machen und *es* dann nachzumachen versuchen). Es geht hier also um zweierlei: Die Bewusstmachung leitender Werte, ihre Veränderung und Abstimmung auf der einen Seite sowie um die (hierarchisch-sequentielle) Verbindung zwischen Werten, Strategien und Ausführungshandlungen auf der anderen Seite. Auf der Suche nach methodischen Hilfen für dieses Problem, musste ich die schulischen Erfahrungsräume verlassen, um fündig zu werden.

Die Weltmeister der dynamischen Veränderungsplanung, innovative japanische Unternehmen haben für die Lösung dieses Dilemmas bereits in den 70er Jahren eine Planungsstrategie entworfen, die sie prosaisch '*hoshin planning*', deutsch etwa 'Planung leuchtender Ziele' nennen³³⁸ - der verwandte terminus technicus im Industrial Engineering heißt 'Policy Deployment', die hierarchieübergreifende Entwicklung von Unternehmenszielen: 'Goldene', also weit vorausliegende Ziele werden zeitlich und hierarchisch so konkretisiert und im Gegenstromverfahren derart abgestimmt, dass alle Beteiligten gemeinsam für überschaubare Zeiträume präzise Handlungsziele gewinnen (siehe Abbildung 10-18, folgende Seite). Der Rest wird bewusst offen gelassen und erst beim nächsten Anlauf konkretisiert. Dadurch erhält die notwendige Offenheit eines Entwicklungsprozesses ein tragendes Fundament. Denn andernfalls, wenn alles offen ist, oder, wenn nichts offen ist, bleibt nichts zu gestalten. Der Prozess der Realisierung eines Planes darf den Widerständen gegen diesen Plan folgen (Entwicklungsengpässe), da die vereinbarten Ziele immer im Blick bleiben. Die zentralen Zielführungswiderstände, hier bezogen auf schulische Reformprozesse, sind:

1. Veränderungsmoment *Beziehung*:

Es reicht nicht alleine der gute Wille der beteiligten Menschen, um eine Institution wie die Schule und ihre Kernveranstaltung, den Unterricht zu ändern. Auch die Beziehungsmuster, Sprachgewohnheiten, Welt- und Wirkbilder etc. müssen sich dabei ändern - die Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit hat Vorrang (vgl. KORNMAN 1998)

2. Veränderungsmoment *Struktur*:

Das Aufbrechen der alten Strukturen produziert auf jeden Fall Unsicherheit. Neue "dissipative" Strukturen müssen deshalb erst einmal neben bzw. in den alten, geschlossenen Strukturen aufgebaut werden, ehe die alten ihre tragende Funktion aufgeben können - Sicherheit hat Vorrang

3. Veränderungsmoment *Prozess*:

Die Selbstveränderung in der Veränderung verwirrt, macht ratlos. Deshalb wird das handfeste Bild von *der* "veränderten Kindheit" bemüht (WARNKEN 1997), statt die Veränderungen als eigenen Entwicklungsprozess zu sehen. Schulische Veränderungsprojekte folgen bewährten Modellen, statt ihrem eigenen Veränderungspotential. Zwischen den Menschen wird nach Gewissheit, nach gesetzmäßigen Beziehung gesucht statt nach sinnvollen Vereinbarungen - leuchtende Ziele haben Vorrang

³³⁸ Babich (1998); Cowley / Domb (1997); deutsch, aber spezifiziert für Qualitätsplanung siehe Juran (1993, insbes. Kapitel 9-12, 341ff).

Hoshin Planung ist eine Methode, die individuelle und kollektive Entwicklungsziele durch ein systematisiertes Übersetzungsverfahren sowohl inhaltlich als auch zeitlich an die gemeinsam vereinbarten, übergeordneten, langfristigen Organisationsziele anzubinden. Ob von unten nach oben oder von oben nach unten, die Übersetzung wird von beiden Seiten gemeinsam erarbeitet. Doch der Vorsicht nicht genug, dann durchlaufen die transponierten Ziele den Bekannte PDCA-Zyklus, um sie erst danach als ebeneneigene Ziele zu vereinbaren oder zu revidieren - mit entsprechenden Konsequenzen für die übergeordneten bzw. nachgeordneten Ziele (siehe Abbildung 10-18).

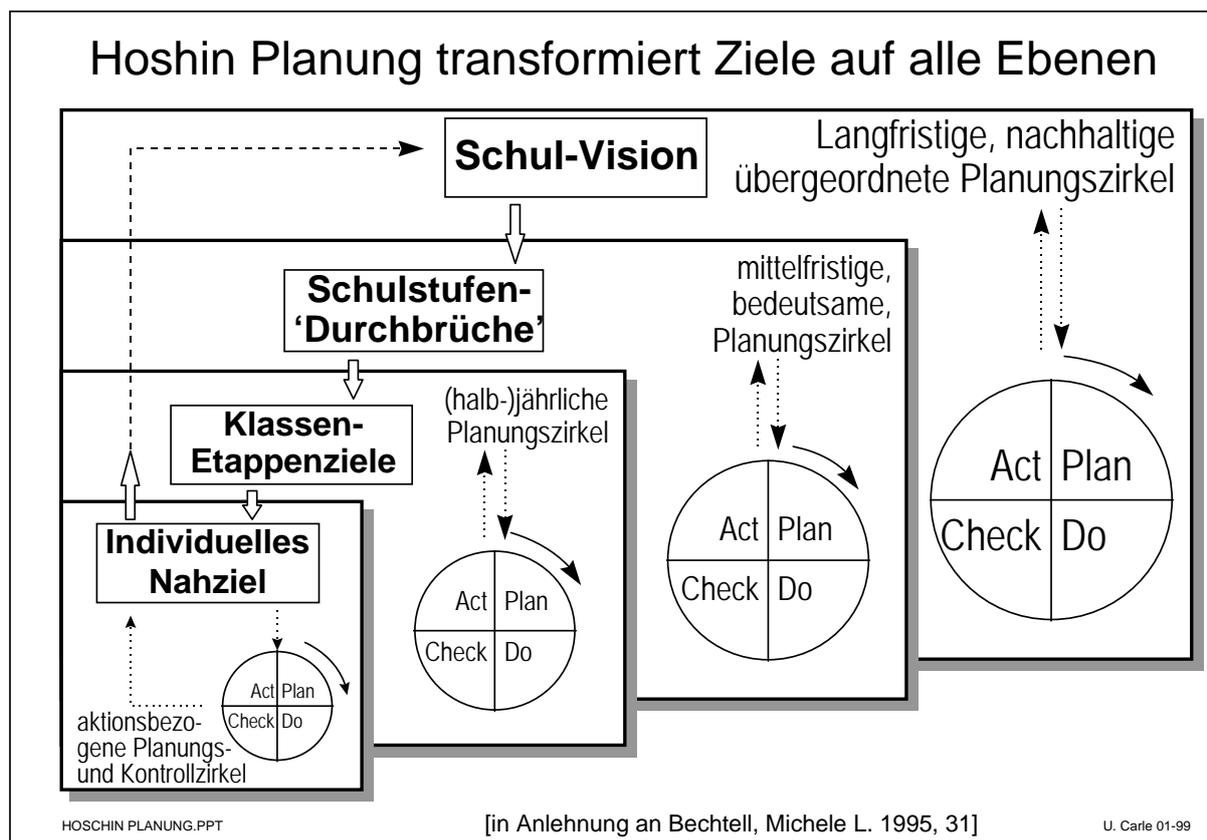


Abbildung 10-18: Hierarchisch sequentielle Entwicklung schulübergreifender Zielsysteme (Hoshin Planung)

Was etwas kompliziert klingt, ist als Grundprinzip allen LehrerInnen vertraut: Auch Kinder wollen tagtäglich *über attraktive Nahziele zur Arbeit in Richtung abstrakterer Fernziele* bewegt werden. Die entsprechenden didaktischen Prinzipien der Kindgemäßheit, Anschaulichkeit, Attraktivität, des 'Abholens-wo-jemand-steht' sind ebenso wirksam, wie sie die Gefahr bergen, zu heimlichen Endzielen auszuarten. Unterricht ist dann zwar bewegend aber nicht zielführend. Wie begegnet Hoshin Planung dieser Gefahr? Auch schulische Verbesserungen und Veränderungen stehen immer vor dieser 'didaktischen' Problematik. Das Unterkapitel 9.2 zur Zielarbeit in Reformprojekten widmete sich vor allem diesem Konflikt. Neben der gerade angesprochenen Polarität von individuellen und kollektiven bzw. institutionellen Zielen wurden dort vor allem die zeitlichen Gegensätze von z.B. situativen Handlungszielen und übergreifenden Visionen, die hierarchischen Antagonismen von z.B. Klassenzielen und Schulzielen, die evolutiven Unterschiede zwischen verschiedenen Kompetenzentwicklungstufen von AnfängerInnen und MeisterInnen und schließlich die Differenzen zwischen den verschiedenartigen Zielen unterschiedlicher Tätigkeitsregulationsebenen (motivierende Leitziele, diskursive Strategieziele, praktische Handlungsziele) ein und derselben Person diskutiert.

Zielkonflikte und Widerstand gegen Pläne sind grundsätzlich unvermeidbar, im Sinne der Engpasstheorie sogar unverzichtbar. Hoshin Planung entschärft ihr reformgefährdendes Potential und überführt es in den Bereich fruchtbarer Widerspruchsbearbeitung (vgl. Abschnitt

8.3.6.2). Wichtigstes Planungskriterium ist die *Transparenz der Tragweite und Bedeutung von Zielsetzungen*. Transparenz macht sowohl sprachliche Eindeutigkeit als auch einvernehmliche Vereinbarung notwendig. Da die zeitliche, aktionale und persönliche Übersetzung von Zielen immer nur die prognostische Gültigkeit dieser Übersetzung unterstellen kann, ist zudem ihre fortlaufende praktische und kommunikative (Re-) Validierung erforderlich. Dazu benutzt Hoshin Planung als Kernzyklus den bereits vorgestellten PDCA-Zirkel (siehe Abbildung 10-18, vorige Seite). Hoshin Planung besitzt wie andere Managementsysteme³³⁹ eine Aufbau- und eine Ablaufstruktur sowie Verfahren, Techniken, Dokumentationssysteme und Arbeitsmittel. Hier also die *Aufbaustruktur* übertragen auf Schule (sensu JURAN 1993, 344f):

1. *Hierarchie von Zielsetzungen:*
Die wichtigsten Ziele, wie sie im Schulleitbild aufgeführt sind, werden von einer Hierarchie pädagogischer, organisatorischer und kommunikativer Ziele auf Schul-, Klassen-, Lehrer- und Schülerebene getragen
2. *Formalisierte Methodik:*
Mit Hilfe festgelegter Verfahren werden die neuen Ziele abgeleitet, vereinbart und veröffentlicht; dazu gehört auch die Bereitstellung der hierfür notwendigen Ressourcen
3. *Geeignete Infrastruktur:*
Zur Unterstützung der Aufbereitung, Vereinbarung und Kommunikation der Ziele gibt es ExpertInnen, Medien, Symbole und Räume; für die Leitung des Zielsystems und der fortlaufenden Planungsprozesse werden autorisierte Beauftragte und Projektteams eingesetzt
4. *Überwachungs- und Kontrollprozess:*
Es gibt Dokumentationssysteme zur Datensammlung und -analyse, Zielerreichungsberichte und andere Unterlagen zum Vergleich des aktuellen Standes mit den Zielen
5. *Motivationssysteme:*
Die Schule hat ein (vereinbartes) System zur Leistungsbeurteilung für LehrerInnen und SchülerInnen und zur Anerkennung von besonderen Leistungen bzw. Beiträgen einzelner Schulmitglieder im Veränderungsprozess
6. *Schulübergreifende Beteiligung:*
Die pädagogischen und organisationalen Ziele, die Entwicklungsberichte, (Selbst-) Überprüfungen usw. sind hierarchisch strukturiert und entsprechen damit der schulischen Hierarchie; aufgrund dieser hierarchischen Struktur können auch die SchülerInnen die LehrerInnen und diese die Schulleitung beim Projektmanagement unterstützen
7. *Gemeinsame Sprache:*
Im Mittelpunkt des Schulprogramms sollte eine wichtige, gemeinsame Kenngröße stehen, z.B. ein Maß für Wissens- oder Lernfortschritt; dies kann auch eine spielerische Währung sein, mit der die Leistungen aller Beteiligten "entlohnt" wird
8. *Schulungsmaßnahmen:*
Organisation, Leitung und Förderung von Schulentwicklungsprozessen gehört noch nicht zum didaktisch-pädagogischen Rüstzeug der meisten LehrerInnen; zuerst müssen die Projektverantwortlichen der 'ersten Stunde' in die entsprechenden Konzepte, Prozesse, Methoden etc. von Reformprojekten eingewiesen werden; diese übernehmen dann die Aufgabe, dieses Know-how an die Interessierten und schließlich an die Mehrzahl der Beteiligten weiter zu geben - dies in allen Funktionsbereichen der Schule und auf allen Ebenen

³³⁹ Führungssysteme, von denen vor allem das "Qualitätsmanagementsystem" allgemein bekannt wurde (eine Art Buchhaltung mit hierarchisierten Zielen sowie Beschreibungen der Prozesse, Selbstbewertungsverfahren, Verbesserungsmaßnahmen) - aus systemischer (St. Galler) Sicht; siehe Schwanninger (1994).

Hoshin Planung reduziert durch diese explizite Systematik und aufgrund der *permanenten Überprüfung der praktischen Zielwirksamkeit* das durch neue, Gewohnheiten sprengende Reformziele induzierte Konfliktpotential auf ein (noch) gemeinsam getragenes Mindestniveau. Doch sogar, wenn Schulen solcherart ihre selbst entwickelten und geplanten ('goldenen') Modellentwürfe umsetzen können, bleibt eine schwierige Realisierungslücke offen: das eigentlich Interessante, nämlich der zwar angestrebte aber unvorhersehbare und daher unplanbare Rest an *völlig Neuem*. Neues macht bekanntlich Angst. Deshalb werden 'reife' Zielmodelle häufig dahingehend (miss-) interpretiert, dass sie ohne Sprung ins Unbekannte umgesetzt werden können. Sie suggerieren eine Perfektion, die die notwendige Vorbereitungs- und Planungsarbeit für ihre Umsetzung überflüssig erscheinen lässt. Wie lässt sich einerseits die blockierende Innovations-Unsicherheit weiter eingrenzen und andererseits die Perfektionsfalle ausgereifter Schulmodelle umgehen?

10.3.5 Die praktische Überwindung des evolutionären Ziel-Handlungs-Grabens: KOBAYASHI's fünf Stufen

Der systemische ("ganzheitliche") Blick auf Reformhandeln erleichtert zwar das Verständnis der dabei auftretenden Schwierigkeiten und Widerstände, aber er erschwert zugleich auch die praktische Umsetzung des Verstandenen, indem er die Übersetzung dieser Komplexität sozialer Entwicklungen in die handlungsimmanente Linearität "undenkbar" macht. Der japanische Pragmatismus und fernöstliche Holismus hat gegen dieses Problem für den industriellen Bereich eine eigene systemische Umsetzungsstrategie ausgearbeitet, 'Simultaneous Engineering', die beschleunigte und zielgenaue Entwicklung mit ungenauen Daten³⁴⁰. Dabei werden Zukunft und Vergangenheit des Entwicklungsfeldes verbunden und die Zukunft in zyklische, am vergangenheitsorientierten Machbaren bemessene Etappen aufgeteilt und alle Beteiligten über vereinbarte Zielkorridore zur parallelen Weiterentwicklung ihrer Spezialaufgabe befähigt. Dabei definieren die im Entwicklungsprozess Nachfolgenden (Anwender- statt Expertenorientierung) die Handlungsplattform für die Vorbereitenden ('revers engineering'). Alles wird vereinbart, dokumentiert und lernend kontrolliert (Projektmanagement).

Zentrale Technik dieses Vorgehens ist das inhaltliche und zeitliche Abstufen der Entwicklungsschritte in fünf aggregierte, überschaubare und relativ sichere Einzelschritte - die Zahl Fünf ist dabei eine Mindestzahl, keine Norm³⁴¹. Iwao KOBAYASHI, japanischer Unternehmensberater mit dem Markenzeichen "Programm zur Revolutionierung von Produktionsprozessen PPR" hat zur "Planung einer Revolution" in Organisationen die Fünf-Stufen-Technik der Entwicklung zentraler Strukturmomente ausgearbeitet (1994). Dabei identifizierte KOBAYASHI im Laufe seiner langjährigen Restrukturierungstätigkeit in Industrieunternehmen insgesamt *zwanzig* für die organisatorische Veränderung zentrale *Strukturmomente* - zum Unterschied siehe BANATHY's eher gesellschaftlich orientierter 'Struktureller Gestaltungsrahmen' in Abschnitt 10.3.3. Er nutzte diese zwanzig Momente als Bestimmungsmerkmale für Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Organisationen und verglich zahlreiche unterschiedlich produktive Unternehmen. Anhand der Fünferskala stufte er sie zwischen 'unfähig' (vor Stufe 1) und 'Weltklasse' (Stufe 5) ein und kennzeichnete so fünf Niveaus der Unternehmensentwicklung. Dieses Verfahren fußt also auf zwei Vorgehensweisen, zum einen auf der Aus-

³⁴⁰ Bösenberg / Metzen definieren diese für das Lean Management zentrale Strategie zur Entwicklung neuer Produkte und Prozesse "als objektorientierte, alle Unternehmensbereiche einbeziehende ('integrierte'), gleichzeitige ('simultane') und konzertierte (Projektteam) Planung und Entwicklung" (1995, 219).

³⁴¹ Wichtig ist eine Zahl größer als Drei - dem berühmten Dreischritt der Evolutorik: Variation, Selektion, Retention; Weick (1995), wie er auch in der 'Organisations-Entwicklungs'-Methodik: Unfreezing, Moving, Refreezing; Richter (1994, 53), Im Psychodrama: Erwärmungsphase, Spielphase, Abschlussphase; Richter (1994, 101), und in der 'Total Systems Intervention TSI': Creativity, Choice, Implementation; Wilby (1996, 118 ff) angelegt ist.

wahl und Ausdifferenzierung eines Entwicklungsfeldes (bei KOBAYASHI Unternehmensorganisation mit 20 Strukturmomenten), zum anderen auf der Abstufung der Distanz zwischen Zielzustand (5) und Anfangszustand (1).

	MENSCH	PROZESSE PROJEKTE	ZIELE	ORGANI- SATION
STUFE 1: Entwicklung teamorien- tierter Füh- rungsebene	Qualifizierung der Schulleitung für teamorien- tierte Führung	Weiterbildung der LehrerInnen wird von der Schulleitung er- möglicht und gesichert	Regelmäßige Zielvereinbarun- gen zwischen Schulleitung u. den Teams	Schulleitung sorgt für Gleich- gewichtigkeit von Aufgaben, Beziehungen und Individuen
STUFE 2: Top-offizielle Teamförde- rung	Qualifizierung der Lehrkräfte für autonome Kooperation / Zielerreichung im Team	Teams regeln selbst: Qualität des Ergebnis- ses, der zu lei- stenden Arbeit, der Ordnung	Allgemeinver- bindliche Klä- rung der Schul- ziele für die E- bene der Teams	Schulleitung sorgt für Team- entwicklung und das Funktio- nieren des Vor- schlagswesens
STUFE 3: Teilautono- me Teams, Mitbestim- mung	Teams bringen Verbesserungs- vorschläge ein und setzen sie direkt um	Prozessqualität gewinnt durch teamgetragenen KVP ³⁴² auf ho- hem Niveau	Beteiligung aller Teams an der periodischen Zielformulierung der Schule	Zuweisung und Kontrolle der wichtigsten Zu- ständigkeiten der Teams
STUFE 4: Autonome Teams	Einrichtung selbständiger Teams mit Er- gebnisver- antwortung	Sicherung der Kernprozesse auf hohem Ni- veau, erste Ent- wicklungsprojek- te realisieren	Teams vereinba- ren und entwic- keln untereinan- der gemeinsame Zielstellungen	Erfolgsverant- wortliche Grup- pen von Teams, Schule in der Schule
STUFE 5: Team- Netzwerke	Individual-, Teamziele und schulische Ziele werden in Ein- klang gebracht	Kernprozesse sind 100% si- cher, Projekt- teams verbes- sern permanent die Qualität	Integration der Teamziele mit Anforderungen der Lernenden u. der "Abneh- merinstitut."	Führung durch Werte, Kommu- nikationskultur, föderale Arbeits- und Organisa- tionsprinzipien

Abbildung 10-19: Fünf-Stufen-Schema der Entwicklung schulischer Teamarbeit in Anlehnung an KOBAYASHI 1994 (zuerst in CARLE 1995b)

Das im Rahmen der Strukturierung von Reformprozessen besonders interessierende Abstufen habe ich in anderem Zusammenhang auf einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess angewandt: auf die Entwicklung emanzipatorischer gesellschaftlicher Diskurse zu den Rechten der Kinder (CARLE 1998a, 19). Eine solche Darstellung - in diesem Fall von Diskursstufen - veranschaulicht, dass sich Entwicklung zwar stetig vollzieht, institutionell dabei aber auf qualitativen Niveaus 'zwischenruht' (im Sinne von WEICK's Entwicklungsmodell "retendiert"). Ein Stufenschema hilft zudem, das nächste und übernächste Entwicklungsniveau vorausszusehen und die zu seinem Erreichen beitragenden Tendenzen zu fördern.

Das Stufenschema bietet den Restrukturierungsakteuren die Möglichkeit, das eigene Entwicklungsniveau der jeweiligen Strukturmomente zu bestimmen und Ansätze zur Ausbildung der nächsten Stufe entsprechend zu fördern. Es bietet aber auch zwei Interpretationsfallen: Erstens verführt es vor allem beim ersten Diagnostizieren dazu, sich in Teilbereichen bereits auf den Stufen 3, 4 oder 5 zu wähnen, weil der sprachliche Anker ohne das zugrunde liegende

³⁴² KVP bedeutet: Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (vgl. Japan Human Relations Association 1994)

Tätigkeitsniveau der Stufe interpretiert wird. Dagegen hilft das Fragen nach den Möglichkeiten zur Förderung der vorhandenen Ansätze, die auf die Stufe 1 verweisen - nach meiner Erfahrung gibt es derzeit kaum Schulen, die Teamstrukturen der Stufe 1 aufweisen.

Eine zweite Interpretationsfalle des Fünf-Stufen-Schemas liegt in seinem Vorzug: Die (gerade noch zulässige) Vereinfachung der komplexen Entwicklungs- und Aggregationsprozesse reaktiviert vorsystemische, lineare Wirkungsvorstellungen. Dem entspräche etwa der Wunsch, ein zielstrebiges Aufsteigen in einem besonders interessierenden Teilbereich anzustreben. Tatsächlich lässt sich die Entwicklung der Teamstruktur zwar nur über die Entwicklung der vier (oder mehr) Einzelaspekte, 'Mensch, Prozesse, Ziele, Organisation' fördern, keiner der Einzelbereiche kann sich aber dabei mehr als zwei Stufen weit vom Niveau der zugehörigen Strukturaspekte entfernen - was eine Plausibilitätsprüfung an Abbildung 10-19 zeigt: Immer muss die Anhebung der zugrunde liegenden Tätigkeitsniveaus mit gedacht werden, nicht nur die Veränderung seiner Indikatoren.

Die Auswahl der zwanzig entwicklungsrelevanten Veränderungsfelder ist bei KOBAYASHI eher pragmatisch begründet, an ihrer organisationalen Wandlungswirksamkeit orientiert. Ihre schulbezogene Übersetzung macht aus ihnen - zumindest auf den ersten Blick - ein umfassendes Bündel handlungsnaher, lehr-lernprozessbezogenen Veränderungsmomente - hier ihre stichwortartige Kennzeichnung:

1. *Ästhetik, Übersicht, Ordnung und Hygiene:*
Lehren u. Lernen, Vor- u. Nachbereiten, Kommunizieren und Erholen werden durch äußeres Arrangement atmosphärisch gefördert u. angeregt.
2. *Neue Führungs- und Zielorientierung:*
Alles schulische Arbeiten, die internen u. externen Kooperationen werden abgestimmt und auf übergeordnete Ziele ausgerichtet.
3. *Arbeit in Gruppen, Teams und Netzwerken:*
Zusammenarbeit nach Innen und nach Außen wird gefördert und durch geeignete Strukturen und Ressourcen unterstützt.
4. *Bessere Versorgung mit Informationen und Mitteln:*
Die für Lehren und Lernen notwendigen Informationen u. Mittel/Medien sind immer und in ausreichender Menge verfügbar.
5. *Individualisierung der Curricula:*
Die schulinternen Lehrpläne sind so reichhaltig und zugleich flexibel, dass aktuelle individuelle Umstellungen relativ leicht fallen.
6. *Effektivierung der Lernprozesse:*
Die Effektivität aller schulischen und der routinisierten außerschulischen Lernarrangements und Lehrpläne werden ständig verbessert.
7. *Autonomisierung und Objektivierung der Lernangebote:*
Lernarrangements und Medien werden ständig in Richtung Selbsttätigkeit und Selbstprüfung der LernerInnen weiterentwickelt.
8. *Höhere subsidiäre Selbstorganisation:*
Steuerung wird möglichst prozessnah installiert, Teams, Klassen, Schule i.d. Schule organisieren sich weitgehend selbst (Kleingruppen-Modell, SCHLÖMERKEMPER 1987).
9. *Vorbeugende Einrichtungswartung und -pflege:*
Verbesserung der Verfügbarkeit, Nutzbarkeit u. Nutzungsdauer durch vorbeugende Pflege und Wartung schulischer Einrichtung.
10. *Zeitorientierte Arbeit und Organisation:*
Lern- und Lehrzeit werden als kostbarste schulische Ressource ständig besser genutzt

11. *System zur Verbesserung der Schulqualität:*
System zur ständigen Verbesserung der schulischen Lehr- und Lernqualität hinsichtlich individueller und gesellschaftlicher Ziele.
12. *Integration der VorleisterInnen:*
Das Spezialwissen von Kindergärten, Vorschulen, Eltern, Vereinen, Kirchen, Produzenten von Schulmedien u.a. werden über gemeinsame Entwicklungsprojekte erschlossen.
13. *System zur Minimierung von Verschwendung:*
Ständige Erschließung weiterer Einsparungspotentiale und neuer Nutzungspotentiale als Aufgabe der ganzen Schule.
14. *Kontinuierliche Innovation und Verbesserung:*
System zur Förderung und Umsetzung schulischer Verbesserungen und Innovationen.
15. *Vielseitige und zusätzliche Qualifizierung der Lehrkräfte:*
System zur individuellen Weiterbildung und zur Qualifizierung der Lehrkräfte für neue Aufgaben eines subjektorientierten Unterrichts usw.
16. *Schulleistungsplanung und -steuerung:*
System zur Messung, Zielanpassung, Verbesserung und Innovierung der schulischen Lehr- und Lernleistungen.
17. *Effizienzkontrolle und -verbesserung:*
System zur ständigen Kontrolle und Verbesserung der Ziel-Mittel/Aufwands-Relation der schulischen Leistungserstellung.
18. *Nutzung neuer informationstechnologischer Mittel und neuer Medien:*
Informatisierung der Informations- und Organisationsarbeit sowie Erweiterung der Lernmöglichkeiten durch neue Medien.
19. *Ökologie-Management-System (ÖMS):*
System zur ständigen Energie- und Materialeinsparung sowie zur Renaturierung des schulischen Terrains und des schulischen Umfeldes.
20. *Innovative Pädagogik, Lernorganisation und Lernmedien:*
Überarbeitung der pädagogischen Konzepte und Arbeitsweisen, Einbeziehung neuer Lernorte und Lernmedien.

Schulische Restrukturierung verlangt eine problemorientierte *und* professionelle Zielarbeit, d.h. die problemstandsangemessene Nutzung und systemische Weiterentwicklung von Zielmodellen im Verlauf der Reformprojekte. Alles schulreformerische Orientieren und Planen wird aber erst fruchtbar, wenn Lehrerinnen und Lehrer ein persönliches Engagement für so etwas Unterrichtsfernes wie schulische Ressourcen, Organisations- und Kommunikationsstrukturen entwickeln. Hierfür ist die Fünfstufenmethode eine gute Hilfe. Zum ersten erlaubt sie einen wenig ambitionierten Einstieg in dieses Thema, zum zweiten räumt sie allen weiteren Entwicklungsarbeiten ausreichende Zeit ein: Persönliche Arbeitsorganisation, Klassenorganisation und schulische Organisation können sich gemeinsam in dem Tempo entwickeln, wie es wünschenswert und möglich ist.

Der Vorteil dieser Stufung liegt - wie bei fast allen Planungswerkzeugen - in der Problemheuristischen Funktion, die der Prozess seiner Erstellung für die Beteiligten hat. Außerdem wird für Projektprofis das Denken in Schwierigkeits-, Kompetenz- und Systembildungsstufen zum alltäglichen Handwerk: Das Auftreten vieler Projektengpässe wird durch die Stufenbildung antizipiert, die Lösung unvorhergesehener Engpässe durch Rückstufung des Maßnahmeziels auf die (als fälschlicherweise überwunden angenommene) vorletzte Stufe erreicht.

10.3.6 Arbeits- und Verfahrensstandards bringen die Schulpraxis zur Sprache

Nun könnte man meinen, KOBAYASHI's Bündel 'handlungsnaher, lehr-lernprozessbezogener Veränderungsmomente' schulischer Restrukturierung sei in den Reformpädagogiken längst entworfen. Das ist auch so. Der Unterschied liegt nicht so sehr im Entwurf, als vielmehr darin, dass sich solche makrostrukturellen Modelle nicht ohne weiteres in mikrostrukturelle Alltagsroutinen übersetzen lassen und sich aus diesen wiederum keineswegs direkte Veränderungsaufgaben ableiten lassen. KOBAYASHI's zwanzig Veränderungsfelder gehen weniger vom Modellentwurf und mehr von den in 'guten Schulen' vorfindlichen Praxisdetails aus.

Eine zweite Schwierigkeit stellt sich der praktischen Modellübersetzung in den Weg: Es sind Menschen beteiligt. Sie sind keine trivialen Maschinen, sondern Individuen, die gesellschaftliche Herausforderungen annehmen oder ablehnen können. Auf jeden Fall müssen sie diese immer zuerst in eigene Arbeitsvorhaben umdeuten, ehe sie etwas damit anzufangen vermögen. Das gilt für alle Akteure, Kinder und Lehrpersonen, auch für deren Umfeld. Es gibt dabei keine einfache, glatte Abgleichung zwischen den Einzelnen, vielmehr bildet sich in den Kollegien der in Bewegung geratenen Schule eine andere Ordnung des Miteinanders heraus, in der schließlich die unterschiedlichen individuellen Neuanfänge eine eigene, gemeinsame Gestalt erlangen. Die methodische Paradoxie sozialer Veränderungen, nämlich dass es einerseits keine konkreten, allgemeinverbindlichen Ziele und Maßstäbe geben kann, andererseits zielgerichtetes Handeln erforderlich ist, macht es um so mehr nötig, sich aktuell zu einigen und gemeinsam Maßnahmen zu ergreifen, um das nötige Können und die geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen.

Eine Lösung: Trotz oder gerade wegen dieser niemals standardisierbaren situativen, individuellen und organisationalen Vielfalt, lassen sich wiederholbare Arbeitsabläufe in die reflektier- und vereinbare Form von standardisierten Werkzeugen und Ordnungen bringen. FAUST-SIEHL (1998) empfiehlt dies, als Fazit aus dem hessischen Modellversuch, sogar dringend. Annedore PRENGEL hat hierfür neuerdings den pädagogischen Begriff der "guten Ordnung" im Unterschied zu beengenden, entwicklungsfeindlichen Ritualen oder willkürlichen Vorgaben herausgearbeitet: "Ein Qualitätskriterium guter Ordnung ist neben der Öffnung für Heterogenität die Transparenz der institutionellen Ordnung mit ihren nicht offenen Anteilen" (PRENGEL 1999, 55).

Auf der Handlungsebene wird diese Transparenz für die Öffnung zu Heterogenität und zu Veränderung durch die Vereinbarung von 'Arbeits- und Verfahrensstandards' unterstützt. Zu diesem Schluss kam ich bereits in Kapitel 8.2.3 bei der Erörterung der Funktion von Sollensaussagen für die schulischen Arbeitsgestaltung. Transparentmachung der praktischen Lehrarbeit und ihre Erschließung für den gestalterischen reflexiven Dialog schafft sich mit den pädagogischen Standards ein zusätzliches Medium, eine Mischform aus sprachlicher, statistischer und grafischer Symbolisierung zur Charakterisierung der konkreten Praxis. Schon die erste Erstellung solcher *Arbeits- und Verfahrensstandards* führt in der Regel zu überwältigenden Prozessverbesserungen im Sinne der Vereinfachung, Homogenisierung und Priorisierung der Teiltätigkeiten und stellt den Kern der heute üblichen Verfahren zur "Prozessoptimierung" dar. Arbeits- und Verfahrensstandards "ersetzen" darüber hinaus in gewisser Weise die wenig fassbaren und fremdbestimmten Ergebniskriterien der alten "Meistersteuerung". Im modernen Prozessmanagement sind solche Standards immer vorübergehende Vereinbarungen. Vereinbaren tun sich die benachbarten Stationen eines Leistungsprozesses, die "Lieferanten" und "Kunden" der betreffenden Arbeitsphase. Vorübergehend sind die Standards, da sie spätestens durch die nächste Verbesserung revidiert werden. Dadurch erhalten die Arbeitenden zumindest für Qualitäts- und basale Verbesserungsfragen den Status von "Prozesseignern" (SUZAKI 1989, 129 ff). Denn nicht Vorgesetzte oder prozessferne Qualitätsexperten bestimmen die Güte der Leistung, sondern die Leistungserstellenden selbst. Meister und Experten werden dann für wichtigere Führungs-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben freigestellt.

Standards sind so gesehen vom state-of-the-art abgeleitete operative Beschreibungen dessen, was zu den erwünschten Kriterien des Endergebnisses führt. In diesem Sinne betreibt eine Initiative amerikanischer Lehrerinnen und Lehrer seit 1987 die Weiterentwicklung ihrer professionellen Wirksamkeit mit Hilfe der Formulierung und Publizierung von vorbildlichen Praxisbeispielen in Form von Arbeits- und Verfahrensstandards. Sie nennen sich anspruchsvoll "NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS)". Universitär und schulisch relevante Lehr-Standards charakterisieren ihrem Anspruch nach die Arbeit sehr guter LehrerInnen, insbesondere deren *Wissen*, deren *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (1991; siehe auch die Homepage des NBPTS im Internet: <http://www.nbpts.org/nbpts/>). Moderne Unternehmen sind darin sogar schon weiter: Hier ersetzt proaktives Qualitätsmanagement auf der Grundlage solcher Arbeitsstandards die externe Überprüfung der Arbeitsergebnisse: Was gut gemacht ist, braucht nicht mehr geprüft werden. Diese Qualitätsstrategie hat über die "Null-Fehler-Bewegung" oder etwas altphilologischer, die "6 Sigma-Bewegung" inzwischen zu Fehlerquoten kleiner als 1 : 2 Millionen geführt (BÖSENBERG / METZEN 1995).

Umgangssprachlich und in Teilen des akademischen Jargons wird der Begriff des Standards dagegen im Sinne der guten alten Meistersteuerung tradiert. Hier fungiert 'Standard' im Sinne von *Kriterium*: "mustergültig", "herausragend", "führend"; "damit setzt XYZ Standards". Standards wird daneben auch als *Maßstab* des Normalen verwendet: 'EDV-Kenntnisse sind heute Standard.' Noch ganz im Sinne dieser herkömmlichen, normorientierten Verwendung des Begriffs Standards hat die KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER LEHRERAUSBILDUNG AN HESSISCHEN HOCHSCHULEN unter Leitung von Fritz BOHNSACK einen ersten Versuch unternommen, wenigstens auf der inhaltlich-fachlichen Oberfläche für Lehrerbildungseinrichtungen so etwas wie Ziel-Standards "professionell ausgebildeter Lehrpersonen" zu formulieren (dies., 1997). Diese Ziel-Standards können sich noch nicht auf schulische Arbeits- und Verfahrensstandards stützen, sondern formulieren erst einmal nur die von der Kommission vermuteten Kernkompetenzen des Lehrerhandelns. Insofern bilden sie methodisch einen Übergang zwischen Berufsleitbildern und Standards für universitäre Angebote, Arbeiten und Verfahren. Hieran anknüpfend kommt die KOMMISSION: PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND der 'Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD' zu ähnlich strukturierten "Standards" im Sinne von Zielen für eine neue Lehrerbildung (2000; dazu auch: OSER 1999, 79-86). Ziel-Standards sind zwar nicht arbeitsrelevant, bieten aber wenigstens eine gemeinsame Plattform für den ersten Diskurs zum Lehrangebot.

Zur begrifflichen Klärung im Sinne der PRENGELSchen 'Guten Ordnung' versuche ich nun abschließend, den Begriff der pädagogischen Standards zu definieren. Zur Illustration und Überprüfung an einem praktischen Beispiel, eignet sich eine Gruppe ebenso einfacher wie wissenschaftlich global bedeutsamer Arbeitsstandard: die Zitationsregeln. - Ein Arbeits- und Verfahrensstandard ist eine technisch-pragmatische Beschreibung (Denotation) und Vereinbarung (Konvention) *besonders wirksamer Arbeits- und Verfahrensschritte*. Deshalb bleibt die Reichweite solcher Standards immer nur *implizit*, da ihr Geltungsbereich durch den jeweiligen Handlungskontext limitiert ist.

Da sich ihre Bestandteile aus den tatsächlich vorfindbaren Arbeitsbestandteilen ergeben, bieten Standards in Bezug auf die durch sie beschriebenen Arbeits- und Verfahrensschritte *empirische bzw. synthetische Definitionen* der relevanten Aufgaben, Regeln, Werkzeuge, Informationen, Energien, zeitlich-räumlichen Strukturen und Materialien. Häufig enthalten sie zusätzlich noch Qualitätskriterien zur Selbstprüfung sowie Maßnahmen für kritische Prozessstörungen und Sonderfälle.

Wie verständigen sich aber die Beteiligten unterschiedlicher Arbeitsbereiche oder gar Organisationen? - Auch sie definieren gemeinsame Arbeits- und Verfahrensschritte für die *Kooperation* in ihren gemeinsamen Schnittstellen. Für die Schulpädagogik wäre eine solche Schnittstelle zwischen schulpädagogischer Forschung, schulischer Praxis und Lehrerbildung.

Die derzeit hierzu vorhandenen Gremien sind von einer solchen konkreten auf die Verbesserung schulischer Bildungsprozesse gerichteten Kooperation meilenweit entfernt.

Die Wirksamkeit von *Kooperationsstandards* setzt natürlich einen ausreichenden Satz interner Standards in den beteiligten Bereichen voraus. Verständigung über gemeinsame Entwicklungsziele und koordinierte Leistungen ist nur möglich, wenn alle wissen worüber sie reden. Deshalb enthalten Standards gelegentlich auch den *Sinn der Vereinbarungen* für die beiden beteiligten Bereiche bzw. für einen größeren Teil der Leistungskette. Hiermit deutet sich an, dass pädagogischen Standards dieser Art eine *Bewusstmachungsfunktion* zukommt. Damit kann die Ausarbeitung unterrichtlicher Arbeits- und Verfahrensstandards zur Grundlegung eines strategischen, zukunftsorientierten *Entwicklungsdiskurses* der Lehrprofession insbesondere für die Felder 'Kooperation', 'organisationales Lernen', 'Entwicklung des Kollegiums, der Klasse, der Schule, der Eltern, des unmittelbaren Schulumfeldes zur Lerngemeinschaft' dienen. Praxisstandards helfen zudem, die Praxis zur Sprache zu bringen und ermöglichen damit die *Reflexion der Praxis*, sowohl in der Praxis selbst als auch als gemeinsame Sprache zwischen Praxis und Wissenschaft.

Ein umfassendes System von pädagogischer Arbeits- und Verfahrensstandards entlastet den Schulalltag ebenso wie das soziale Gefüge der Schule, weil die Individuen und Gruppen nicht immer wieder über die verbindliche Regelung von Alltagsstrukturen und -routinen diskutieren müssen. Insofern erlauben Standards so etwas wie die Herausbildung von Systemhaftigkeit auf der schulischen Mikroebene - vermutlich bin ich hiermit sogar auf eine zusätzliche Bedingung für die Herausbildung institutioneller Systemhaftigkeit von Schule gestoßen.

10.4 Zusammenfassung: Welche Rolle spielt die Methodenkompetenz für die Schulreform?

Dieses Kapitel stellt sich einer schulpädagogisch gewagten Fragestellung: Bewegen auch die Reformwerkzeuge und -vorgehensweisen die Schule? Hat Schulreform also auch einen erfolgskritischen 'technischen' Aspekt? In der Pädagogischen Reformdiskussion gilt diese Frage weithin als nachrangig, übertönt doch bislang der inhaltsbezogene Zielstreit bei weitem den methodischen Umsetzungsdiskurs. Reformereifarene Wissenschaftler wie Hans-Günter ROLFF fordern zwar schon seit längerem eine eigenständige Schulreformdisziplin (1998), die 'pädagogische' Replik unterstellt ihnen postwendend den reinen Pro-Domo-Egoismus. Um die Ausgangsfrage zusammenfassend zu beantworten: ROLFFs Forderung nach einer entwickelteren Reformmethodik wird weniger sein Forschungsinstitut als die Arbeit auf der Baustelle für das 'Haus des Lernens' beflügeln.

Die Bevorzugung einer inhaltlichen Sicht auf Schulreformen ist deshalb nicht falsch, sondern nur unzureichend, schließlich geht es ja letztlich um pädagogische Ziele. Zusätzlich zum leitenden Blick auf die Reformziele erfordern die Schwierigkeiten des Weges drei weitere Perspektiven: den Blick auf das individuelle Handeln (Kapitel 8), den Blick auf die konzentrierte Umgestaltung der institutionellen Strukturleiter (Kapitel 9) und drittens den Blick auf die *'Projektmethodik' zur Formung des Umgestaltungsprozesses*. Was für die Umkehrung der unterrichtlichen Perspektive gilt, gilt nämlich auch für die Reformperspektive: Reformarbeit hat die Funktion eines Serviceprozesses für die Selbstentwicklungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Hierfür werden neben den notwendigen Ressourcen besondere 'Werkzeuge' zur Sicht- und Reflektierbarmachung der langfristigen wie der aktuellen Veränderungsprozesse benötigt.

Schulreformprojekte sind sehr viel schwieriger als bloß technische oder wirtschaftliche Restrukturierungen. Das ergibt sich aus der Aufgabenstellung der Institution, aus ihrem Bildungsauftrag. Selbst die Vernetzung der Beteiligten und Betroffenen ist bereits sehr viel differenzierter als in betrieblichen oder administrativen Zusammenhängen. Mangelnde Systemhaftigkeit machen die Schule schwer beeinflussbar. Darüber hinaus fehlt es an Systemverantwortung. Schulreformprojekte benötigen daher rein methodisch das anspruchsvollere Repertoire

und damit eine eigenständige schulnahe Expertise. 'Anspruchsvoller' bezieht sich aber nicht nur auf die Komplexitätskapazität der Methoden, sondern auch auf die In-Prozess-Qualität der Werkzeuge und Verfahren. Sie müssen geeignet sein, den Beteiligten bei der kontinuierlich Planung, Steuerung, Kontrolle und Bewertung ihrer Reformprozesse zu helfen. Zusätzlich zu den bisherigen Systemgestaltungsmethoden brauchen Reformprojekte deshalb mehr *In-Prozess-Werkzeuge zur kontinuierlichen Problemlösung und Zielrevison*. Das setzt zweierlei voraus: Die Projektgestaltungsmethoden müssen für die Nutzung durch "Laien" vereinfacht werden; zweitens, die Projektbeteiligten, insbesondere die LehrerInnen benötigen eine grundlegende Methodenliteracy im Restrukturierungsbereich. Die für die erfolgversprechende Gestaltung von Schulreformen notwendige Erhöhung des methodischen Niveaus setzt damit sechs Teilentwicklungen voraus:

- Höchstes systemisches Methodenniveau (qua eigenständiger Reformdisziplin)
- Sozialsystemspezifische In-Prozess-Methoden (z.B. Engpassmethodik)
- Methodenliteracy für Projektbeteiligte (vereinfachte Formen)
- Praxisrelevante pädagogische Arbeits- und Verfahrensbeschreibungen (Standards)
- Schulpraktische reformmethodische Expertisenetzwerke (mit Internetunterstützung)
- Sozialsystemspezifische Ziel- und Gestaltungsmethoden (z.B. Systems Design)

Das Repertoire der Qualitätsverbesserungs-, Organisationsentwicklungs- und Restrukturierungsmethoden umfasst hunderte Verfahren und Techniken. Diese setze ich als verfügbar voraus (siehe Abschnitt 10.1.2). Die in diesem und in vorangegangenen Kapiteln beispielhaft behandelten Werkzeuge stellen demgegenüber nur notwendige Ergänzungen in Richtung systemischer Prozessgestaltung, keine Alternativen dar. Sie ermöglichen sie eine stärker prozessbegleitende Selbst- und Zielreflexion der Beteiligten - m.E. die wichtigste reformmethodische Innovation.

Soll damit 'Methodenliteracy' zur professionellen Allgemeinbildung für LehrerInnen und SchülerInnen avancieren? Ich meine, ja. Schule kommt organisationsgestalterisch bislang kaum über das Klassenmanagement und dessen handwerkliche Methodik hinaus. Modernes wissensbasiertes Organisieren im Sinne des 'organisationalen Lernens' bedarf aber 'reflexiver Managementsysteme'. Deren Werkzeuge sind mit denen der aufgeführten Restrukturierungsmethodik identisch. Deshalb lautet die Antwort auf die Frage nach der *Methodenliteracy als schulpädagogischer Teilkompetenz*: Prozessgestaltungsmethoden werden einen gewichtigen Teil des 'Handwerkzeugs' moderner Lehrerinnen und Lehrer ausmachen. Dies um so mehr, als diese Methodenkompetenz auch zur Schlüsselqualifikation schulischer Vorbereitung auf die berufliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gehört. Was liegt näher, als den Inhalt der Reformmethodik im Rahmen eines Projekts der Schülerinnen und Schüler zur Umgestaltung ihrer Schule bereitzustellen?

Der Kanon der klassischen Schulfächer enthält bislang keinerlei Schnittstellen zu den modernen Organisationswissenschaften. Warum soll die anstehende Schulreform nicht dazu genutzt werden, dieses zukunfts-kritische Defizit quasi en passant auszugleichen? Damit würde auch ein genuin pädagogisches Thema über den Umweg der Reformmethodik neue Relevanz gewinnen, nämlich die systemische, d.h. zukunfts- und gestaltungsoptimistische Sicht auf *Fehler als Basis von Entwicklungsmöglichkeiten*. Ein anderer Weg knüpft noch enger an traditionelle Verhältnisse an, nach denen Lehrerinnen und Lehrer doch immer auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsmethoden sind. Wenn es gelänge, die Verwendbarkeit von Restrukturierungsmethoden für den Unterricht zu verdeutlichen, würden diese sicherlich leichter angenommen und an unterrichtliche Erfordernisse adaptiert. Später könnte dann auf dieses Vorwissen im schulischen Reformprozess zurückgegriffen werden (vgl. auch Abschnitt 5.3.1).

Alles schulreformerische Orientieren, Planen, Beschreiben und Gestalten kann erst fruchtbar werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer ein persönliches Engagement für so etwas 'Unterrichtsfernes' wie die Verbesserung, Veränderung und Innovation schulischer Ressourcen, Organisations- und Kommunikationsstrukturen entwickeln. Das ist erst einmal nicht zu erwarten - ein weiterer Negativstrudel, in dem Schulreformen unterzugehen drohen. Deshalb braucht die Entwicklungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer als stimulierendes Moment ansprechende organisatorisch-unterrichtliche Veränderungsmethoden. Diese müssen erst noch gemeinsam mit den LehrerInnen auf ihre Zwecke hin adaptiert werden. Denn ohne ein "komfortables" Polster an methodischem wie organisationalem Kompetenzüberschuss und ohne praxisbezogenen Erfahrungsaustausch im schulischen wie im außerschulischen Umfeld werden sich nur wenige - zu wenige Lehrerinnen und Lehrer 'trauen', diese Methodentür zu neuem pädagogischen Terrain aufzustoßen. Institutionelle Restrukturierung schulischen Lehrens und Lernens hängt also auch am seidenen Faden der methodisch-technischen Qualifizierung und Unterstützung reformbereiter Lehrerinnen und Lehrer.

Wie schon mehrfach zitiert, beginnen wir laut DEWEY den Aufbau des Neuen immer zuerst mit den alten 'Materialien und Werkzeugen'³⁴³. Die neue reformmethodische Kompetenz der Schulpädagogik wird also zuerst einmal den herkömmlichen disziplinären Entwicklungsweg einschlagen und das Know-how über externe Expertise an die reformengagierten Lehrerinnen und Lehrer herantragen müssen. Im Reformalltag, bei der Beschreibung pädagogischer Standards, beim Aufbau des schulpraktischen reformmethodischen Expertenetzwerke und bei der Ausgestaltung der schulinternen wie der schulübergreifenden Kooperationen wird sich dann die schuleigene Methodenexpertise herausbilden. Als Beitrag zur Gestaltung dieser Übergangsphase ziehe ich aus diesem Kapitel und aus meiner übrigen Arbeit im folgenden Teil D erste praktische Konsequenzen für die Strukturierung des Reformgeschehens (Kapitel 11) und für die Lehrerbildung (Kapitel 12). Einen bewertenden Ausblick wage ich im '*Schluss: Was bewegt die Schule?*'.

³⁴³ John Dewey 1995a: Erfahrung und Natur, 7 (engl. Orig. 1925: Experience and Nature)

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 10-1: Erfolgversprechende Reformprojekte verlangen einen erheblichen Restrukturierungsaufwand</i>	382
<i>Abbildung 10-2: Steuerung des Reformprozesses als viertes Moment erfolgversprechender Schulreformen</i>	384
<i>Abbildung 10-3: Schulisches Reformieren im methodischen Optimierungskonflikt zwischen Öffnen, Lernen, Zielführen und Gestalten</i>	386
<i>Abbildung 10-4: Pragmatischer Entwicklungskreis zur fortlaufenden Verbesserung</i>	391
<i>Abbildung 10-5: "National Network" lernender Internet-Netzwerke zur Schulentwicklung in den USA URL = http://www.nwrel.org/national/ (Stand: 12-98)</i>	394
<i>Abbildung 10-6: Veranschaulichung der Engpasslogik beim Auftreten von Veränderungswiderstand</i>	396
<i>Abbildung 10-7: Wie beim Hindernislauf wechselt die Hauptentwicklungsaufgabe für das Gesamtsystem im Entwicklungsprozess von Engpass zu Engpass</i>	397
<i>Abbildung 10-8: Schulnaher Verbesserungszyklus des NATIONAL NETWORK zur fortlaufenden Verbesserung und Veränderung der schulischen Effizienz und Effektivität</i>	398
<i>Abbildung 10-9: Engpass-Denkzeug 'Dilemma-Diagramm' zur Lösung eines die Zielbildung behindernden Ziel-Dilemmas in Richtung systemgerechtes Zukunftsziel (-A behindert A)</i>	400
<i>Abbildung 10-10: Einfluss-Tabelle der Kernprobleme</i>	403
<i>Abbildung 10-11: Baumdiagramm zur praktisch-analytischen Untersuchung einer Gruppe dringender Veränderungsprobleme für die Ermittlung des aktuellen Engpasses (hier: fehlende Projektmethodik)</i>	404
<i>Abbildung 10-12: Reorganisation nach traditionellen Organisationsmustern gelingt nicht</i>	406
<i>Abbildung 10-13: Die 2-6-2-Regel illustriert von der JAPAN HUMAN RELATIONS ASSOCIATION (1994,106)</i>	408
<i>Abbildung 10-14: Zielmodelle als strategische Problemlösungshilfen</i>	411
<i>Abbildung 10-15: Die Überwindung von Praxisproblemen zwischen Modellen und Lösungen am Beispiel der Burgschule, Grundschule in einem sozialen Brennpunkt</i>	412
<i>Abbildung 10-16: Vereinfachter Strukturrahmen zur Planung eines umfassenderen Schulveränderungsprojektes</i>	416
<i>Abbildung 10-17: BANATHYS Beziehungsrahmen der Interpretationshintergründe für die Entwicklung eines Schul-Modells</i>	417
<i>Abbildung 10-18: Hierarchisch sequentielle Entwicklung schulübergreifender Zielsysteme (Hoshin Planung)</i>	420
<i>Abbildung 10-19: Fünf-Stufen-Schema der Entwicklung schulischer Teamarbeit in Anlehnung an KOBAYASHI 1994 (zuerst in CARLE 1995b)</i>	423

Inhaltverzeichnis

10 Die Projektperspektive: Methodeninnovation zur Sicherung schulischer Entwicklungsprojekte	381
10.1 Die Bauhütte des Lehrens für das Haus des Lernens	382
10.1.1 <i>Die projektmethodische Entwicklungsperspektive</i>	384
10.1.2 <i>Schulreformen sind große Entwicklungsprojekte und benötigen eine entsprechende Planung, Vorbereitung, Ausstattung und Steuerung</i>	385
10.1.3 <i>Die Veränderung der schulischen Strukturen ist einfach - vorausgesetzt, alle Strukturebenen sind engagiert</i>	388
10.2 Methodischer Wandel braucht neue systemische Metaphern, Werkzeuge und Beziehungsnetze	389
10.2.1 <i>Denken in systemischen Kategorien: Metaphern des Vorläufigen, Prozessartigen, Relationalen, Strukturhaften, Wechselseitigen</i>	390
10.2.2 <i>Systemisch-evolutionäre Entwicklung in modernen Netzwerken</i>	392
10.2.3 <i>GOLDRATT's Engpass-Theorem für den Reformprozess</i>	395
10.2.4 <i>Die Engpassmethodik folgt nicht dem Ideal, sondern dem Problem: Beispiel Zielkonflikte</i>	399
10.2.5 <i>Wer viel ändert, erzeugt viele Probleme: Kernproblemsuche zur Lichtung des Detailproblemdickichts</i>	401
10.2.6 <i>Die 2-6-2-Regel gegen unproduktiven Veränderungswiderstand</i>	407
10.3 Reformarbeit zwischen lockenden Modellen und drückenden Handlungsengpässen	409
10.3.1 <i>Was tragen Reformmodelle zur Orientierung der Entwicklungsarbeit in Schulen bei?</i>	410
10.3.2 <i>Wenn Veränderung stockt - Systemische Regeln gegen das Steckenbleiben</i>	413
10.3.3 <i>BANATHY's Systemgestaltungsansatz zur Zielmodellgewinnung</i>	415
10.3.4 <i>Wenn Ziele nicht passen: 'hoshin planning' - die hierarchisch-sequentielle Entwicklung der Nahziele im Laufe der Reform</i>	418
10.3.5 <i>Die praktische Überwindung des evolutionären Ziel-Handlungs-Grabens: KOBAYASHI's fünf Stufen</i>	422
10.3.6 <i>Arbeits- und Verfahrensstandards bringen die Schulpraxis zur Sprache</i>	426
10.4 Zusammenfassung: Welche Rolle spielt die Methodenkompetenz für die Schulreform?	428

Index

- ALBERS 407
 ALLEN 388
 ASHBY 396
 BABICH 391; 419
 BANATHY 399; 410; 413; 415; 416; 417;
 418; 423
 BENNER 401
 Bischof 398
 BÖHME 390
 BOHNSACK 427
 Bösenberg 422; 427
 BROMME 390
 BUCHINGER 388
 Burkard 388
 BURNS 388
 CARLE 399; 402; 409; 410; 412; 413; 423;
 424
 Casti 398
 Cowley 419
 COX 396; 397; 401; 403
 Dalin 388
 DEMING 391; 399; 415
 Deming, Edwards 392
 Deutschen Schulweb 395
 DEWEY 391; 399; 415; 430
 Dewey, John 391
 Dixit 398
 Domb 419
 Domschke 398
 DOPPLER 388
 DOSI 392
 Drexl 398
 Eikenbusch 388
 Elmore 409
 FATZER 387
 FAUST-SIEHL 409; 426
 FINK 382; 383
 Forrester 383
 FREI 387
 Galanter 392
 GIDDENS 388; 403
 GOLDRATT 387; 395; 396; 397; 401; 403;
 415
 Gomez 398; 401; 415
 HABERFELLNER 386; 388; 398
 HAMEYER 408
 HERRMANN 402
 HERTRAMPH 402
 HEYLIGHEN 393
 HOLTAPPELS 409
 JANTSCH 393
 JAPAN HUMAN RELATIONS ASSOCIATION
 407; 408; 423
 Joslyn 393; 396
 Juran 419; 421
 KENDALL 400
 Klippert 388
 KOBAYASHI 418; 422; 423; 424; 426
 KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER
 LEHRERAUSBILDUNG AN HESSISCHEN
 HOCHSCHULEN 427
 KOMMISSION: PERSPEKTIVEN DER
 LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND 427
 KORNMANN 419
 Kunath 392
 LAUTERBURG 388
 LILYQUIST 397; 402; 409
 LITKE 388
 LUHMAN 393
 LUHMANN 390; 391; 393; 394; 399; 401
 MACLENNAN 388
 MALORNY 391; 392
 MARENGO 392
 Martin 383
 MARX 383; 392
 MATURANA 393; 396
 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
 392
 McCarthy 409
 Metzen 422; 427
 Miller 392
 MILLS 389
 MOORE 400
 Morgan 388
 MÜLLER 395
 Murgatroyd 388; 389
 Nalebuff 398
 NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL
 TEACHING STANDARDS 427
 NATIONAL NETWORK 393; 398; 399

- NATIONAL SPECIALTY IN SCHOOL CHANGE 399
NEVIS 384
NIPPA 388
OSER 427
Peterson 409
PICOT 388
PRENGEL 426; 427
Pribram 392
PRINCIPIA CYBERNETICA PROJECT 393
PRINCIPIA CYBERNETICA WEB 393
Probst, Gilbert J.B. 398; 401; 415
Regional Educational Laboratories 394
Reichen 387
Richter 422
ROLFF 428
RORTY 390
Ruth C. COHN 407
Saul 383
SCHEINKOPF 401
Schellenberg 392
SCHLÖMERKEMPER 425
Schumann 383
Schwanninger 421
SEIFFERT 393
SENGE 388; 396; 397
Shewart, Walter 392
SPENCER 396; 397; 401; 403
St. Gallener Managementschule 401
Stachowiak 412
STENTZ 400
STOLL 382; 383
SUERKEN 400
Suhr 392
SUZAKI 427
TOZAWA 407
Turchin 393
VARELA 393; 396
WALLER 388
Wallner 388
WARHANEK 388
WARNKEN 410; 413; 414; 419
Wehrstedt 392
WEICK 388; 422
WEIK 424
Wilby 422