

Die Implementierungslücke überwinden.
Erfolgsfaktoren für nachhaltige Schulentwicklung und organisationstheoretische
Lösungskonzeptionen, inspiriert durch die Futurum-Schule in Schweden.

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigt durch die Fakultät
für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Anja Grosch M.A.

geb. am 26.02.1976 in Wernigerode

Gutachterin:

Prof. Dr. Renate Girmes

Gutachter:

Prof. Dr. Johannes Fromme

Eingereicht am: 21.03.2007

Verteidigung der Dissertation am: 28.11.2007

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	6
<u>EINLEITUNG</u>	<u>7</u>
IRRITATION – ZURÜCK IN DIE ZUKUNFT	8
PERSPEKTIVENWECHSEL UND QUALITÄTSSPRUNG	9
WEGWEISER	11
<u>TEIL I</u>	<u>13</u>
<u>AUF DER SUCHE NACH DER SCHULFORMEL</u>	<u>13</u>
1 • FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSBEDARF	14
DIE SCHULFORMEL – DAS KRÄFTEFELD VERSTEHEN	17
IM MAKROKOSMOS	21
Bildungspolitik – Die fehlende Kopplung	21
Curriculumentwicklung – Über das „gegenwärtige“ Problem der Pädagogik	23
Lern- und Entwicklungstheorie – Die Bedürfnisse des Lerners	27
Schultheoretischer Zugang – Die Bestimmung von Schule	31
IM MIKROKOSMOS	33
Organisationsentwicklung mit Hebelwirkung	35
Eingebettete Unterrichtsentwicklung	36
Die Wirksamkeit von Schulprogrammarbeit	37
Die Besonderheit der Personalentwicklung in Schulen	39
Die Implementierungslücke – Auf der Suche nach den schließenden Kraftteilchen	40
DIE FORSCHUNGSRICHTUNG	41
2 • FORSCHUNGSDESIGN	44
ERKENNTNISTHEORETISCHE VERORTUNG	44
METHODISCHE REFLEXION	45
ROLLENKLÄRUNG	48
FORSCHUNGSPHASEN	48
<u>TEIL II</u>	<u>51</u>
<u>DAS ORGANISATIONSDESIGN ALS HEBEL FÜR ERFOLGREICHE LEHR- UND LERNPROZESSE</u>	<u>51</u>
3 • DAS ORGANISATIONSDESIGN EINER <i>LERNENDEN ORGANISATION</i>	52

VON DER INDUSTRIELLEN REVOLUTION ZUR WISSENSGESELLSCHAFT	52
DIE LERNENDE ORGANISATION	54
WEGE ZUR LERNENDEN ORGANISATION	56
Analyse und Diagnose von Organisationen	57
Die Vision der <i>lernenden Organisation</i>	61
Die Strukturen	61
Die Organisationskultur	64
Das Wissensmanagement	69
4 • DAS SCHULDESIGN EINER LERNENDEN SCHULE	72
DIE SCHULSPEZIFISCHE MODIFIKATION	72
SCHULDESIGNENTWICKLUNG – DIE KRÄFTE KLUG EINSETZEN	74
DAS PÄDAGOGIKDESIGN	77
DAS RAUMDESIGN	81
DAS ORGANISATIONSDESIGN DER LERNENDEN SCHULE	83
Das Strukturdesign	83
Das Kulturdesign	85
Das Wissensmanagement	86
DIE HEBELWIRKUNG DES SCHULDESIGNS	89
<u>TEIL III</u>	<u>91</u>
<u>DIE IMPLEMENTIERUNGSLÜCKE URSACHEN UND AUSWEGE</u>	<u>91</u>
5 • STEINE IM WEG - HINDERNISSE UND BARRIEREN	92
GERONNENE STRUKTUREN – DAS STRUKTURELLE GEFÄNGNIS	94
GEFANGEN IN UNS SELBST – DAS PSYCHISCHE GEFÄNGNIS	94
Informationsverarbeitungseffizienz	95
Attributionsstile und Leistungsmotivation	98
Einstellungen	102
Ängste	105
GELÄHMTE GESELLSCHAFT – DAS KULTURELLE GEFÄNGNIS	111
Mentalitäten	111
Möglichkeiten für einen Mentalitätswechsel	114
Die Trägheit des Habitus	115
Gruppenkonformität	117
Die <i>konservierenden</i> Eigenschaften von Schule	120
DER ERKENNTNISGEWINN DER METAPHER DES DREIFACHEN GEFÄNGNISSES	123
6 • ERFOLGSFAKTOREN NACHHALTIGER VERÄNDERUNGEN IN SCHULEN	124
PRINZIPIEN DES WANDELS	125
CHANGE MANAGEMENT ANSÄTZE	128
Der Ansatz von Doppler und Lauterburg	129

Das 3W Modell von Krüger	132
Über den „Fluch der Defizitorientierung“	134
DAS CONCERNS-BASED ADOPTION MODEL – SCHULSPECIFISCHES CHANGE MANAGEMENT	136
Innovation Configuration Maps – Innovationslandkarten	137
Stages of Concern – Stufen der Besorgnis	139
Levels of Use – Anwendungsniveaus	141
Interventionen und das Wachstum von Pilzen	143
Change Facilitator Stile – Stile der Veränderungsbegleitung	146
ZWISCHENRESÜMEE - DIE IMPLEMENTIERUNGSLÜCKE VERSTEHEN	148

TEIL IV **150**

DIE FUTURUM-SCHULE – ANALYSE UND INTERPRETATION EINES GELUNGENEN BEISPIELS

150

7 • ANALYSE DES SCHULDESIGNS	151
EXKURS: DIE SCHWEDISCHE GRUNDSKOLA	151
RAHMENBEDINGUNGEN SCHWEDISCHER SCHULEN	152
DAS PÄDAGOGIKDESIGN	156
Drei Instrumente zur Realisierung der individuellen Entwicklungspläne	157
Der Futurum-Schulalltag	159
DAS RAUMDESIGN	163
DAS ORGANISATIONSDESIGN	167
Das Strukturdesign	167
Das Kulturdesign	170
Das Wissensmanagement	174
DER WANDEL ZU FUTURUM	176
Der Umgestaltungsprozess	176
Die Teamarbeit	178
Reifungsprozesse	180
8 • INTERPRETATION UND REFLEXION DES SCHULDESIGNS	184
ERFOLGSFAKTOREN DES PÄDAGOGIKDESIGNS	184
ERFOLGSFAKTOREN DES RAUMDESIGNS	186
ERFOLGSFAKTOREN DES ORGANISATIONSDESIGNS	188
Strukturdesign	188
Kulturdesign	190
Wissensmanagement	192
WANDEL BESTREITEN	194
Erfolgsfaktor Rahmenbedingungen	194
Erfolg durch Wandel <i>zweiter Ordnung</i>	197
Erfolg durch den Einbezug der Pädagogen	198

Langfristige Herausforderungen	198
Werkzeuge, um die Herausforderungen bewältigen zu können	200
ZWISCHENRESÜMEE	201

TEIL V **204**

NEUE WEGE FÜR DIE DEUTSCHE SCHULREFORM **204**

9 • ANHALTSPUNKTE FÜR EIN SCHULDESIGN ALS BEDINGUNG UND WERKZEUG FÜR PÄDAGOGISCHES

HANDELN **205**

EIN GANZHEITLICHES PÄDAGOGIKDESIGN	206
EIN UNTERSTÜTZENDES RAUMDESIGN	208
EIN INTELLIGENTES ORGANISATIONSDESIGN	209
Das Strukturdesign	209
Das Kulturdesign	210
Das Wissensmanagement	212
Realisierungsschritte für ein erfolgreiches Schuldesign	213

10 • ENTWURF EINER KONZEPTION ZUR OPTIMIERUNG DEUTSCHER RAHMENBEDINGUNGEN **216**

DIE SCHWARZEN LÖCHER DER SCHULENTWICKLUNG	216
EIN MÖGLICHER WEG ZUR SCHLIEßUNG DER IMPLEMENTIERUNGSLÜCKE – DAS KOHÄSIONSTUDIO	219
Aufgaben und Ziele des Kohäsionsstudios	219
Das Organisationsdesign des Kohäsionsstudios	220
Der Arbeitsalltag des Kohäsionsstudios	223
Das Qualifizierungsstudio	224
Die ganzheitliche Wirkungsweise des Kohäsionsstudios am Beispiel <i>individueller Entwicklungspläne</i>	227
Gewinne für die Schulentwicklung durch das Kohäsionsstudio	229
Schwierigkeiten und Herausforderungen des Konzeptes	230

11 • DIE ERKENNTNISSE DER ARBEIT VOR DEM HINTERGRUND DER SCHULFORMEL **231**

WEITERER FORSCHUNGSBEDARF	231
FORSCHUNGSERTRAG UND AUSBLICK	232

LITERATURVERZEICHNIS **236**

INTERNETQUELLEN	250
-----------------	-----

ANHANG **251**

HINWEISE ZUM PARAPHRASIERTEN UND TRANSKRIBIERTEN TEXT	252
---	-----

Abbildungsverzeichnis

ABB.1: VISUALISIERUNG DER VARIABLEN EINER SCHULTHEORETISCHEN GLOBALTHEORIE VON LERSCH	18
ABB.2: DIE VARIABLEN DER SCHULFORMEL	19
ABB.3: DAS DREI WEGE MODELL DER SCHULENTWICKLUNG.....	34
ABB.4: ZIRKULÄRE DARSTELLUNG DES WETTRÜSTENS NACH SENGE	67
ABB.5: DAS SCHULDESIGN: AKTEURE AGIEREN IN FORMATEN	76
ABB.6: DIE ORGANISATION ALS DREIFACHES GEFÄNGNIS	92
ABB.7: KONZEPTIONELLER RAHMEN DER KOGNITIVEN STUFEN IN DER INFORMATIONSVERRARBEITUNG NACH FIEDLER	97
ABB.8: THE LADDER OF INFERENCE NACH SENGE.....	98
ABB.9: VISUALISIERUNG DER KONZENTRISCHEN KREISE NACH KUHLEMANN.....	113
ABB.10: DAS WESEN VON MENTALITÄT ANGELEHNT AN DIE DICHOTOMIE KUHLEMANN'S.....	121
ABB.11: VERGLEICH DER DREI MODELLE GEPLANTEN WANDELS VON BESSOTH	135
ABB.12: CONCERNS-BASES ADOPTION MODEL VON HALL UND HORD	137
ABB.13: STAGES OF CONCERN NACH HALL UND HORD.....	140
ABB.14: LEVELS OF USE NACH HALL UND HORD.....	142
ABB.15: DAS ORGANIGRAMM DER FUTURUM-SCHULE	168
ABB.16: AUFBAU UND WIRKUNGSWEISE DES KOHÄSIONSSTUDIOS	221
ABB.17: WIRKUNGSWEISE DER QUALIFIZIERUNGSSTUDIOS	226

Einleitung

Irritation – Zurück in die Zukunft

Wenn man fragt, was am staatlichen gegenwärtigen Schulsystem, an der gegenwärtigen pädagogischen Praxis zu kritisieren ist, was sich verändern sollte, was wünschenswert für guten Unterricht wäre, dann könnte jeder Befragte sofort zahlreiche Ideen und Verbesserungsvorschläge benennen, einige könnten sogar Seiten, vielleicht sogar Bücher diesbezüglich füllen. Ebenso wie all die Schulentwickler, Erziehungswissenschaftler und in der Praxis tätige Pädagogen dies bislang, d.h. seit Jahrzehnten und sogar seit Jahrhunderten getan haben und in diesem Augenblick gerade tun. Schul- und Bildungstheorie sowie ihre pädagogische Praxis leiden an einem paradoxen Phänomen: Der gegenwärtige visionäre Blick in die Zukunft unterscheidet sich kaum von den Zukunftsvisionen der Vergangenheit. Die Zeit scheint für das Bildungswesen still zu stehen, als sei es in einer Zeitschleife gefangen. Es herrscht eine mysteriöse Resistenz gegen radikalen Wandel, der in anderen Bereichen der Wissenschaft und des Lebens stattfand.¹

Bei Schulentwicklungsprozessen ist nicht zuletzt deshalb immer wieder zu beobachten, dass Entwicklungsvorhaben beschlossen, aber nicht realisiert, dass Projekte geplant, aber nicht ausgeführt und Schulprogramme erarbeitet, aber nicht mit Leben erfüllt werden. Nicht selten folgt auf eine Phase intensiver Arbeit eine Phase lähmenden Nichtstuns. (...) Bei allen Beispielen handelt es sich um eine Implementations-Lücke, die in fast allen Schulen beobachtet werden kann, aber bisher unerklärt ist.²

Die durch die Implementierungslücke unveränderte traurige Wirklichkeit staatlicher Schulen steht weder in einem angemessenen Verhältnis zu den Anforderungen der Wissensgesellschaft noch zu den Bedürfnissen der darin agierenden Menschen. Das spiegelt sich auch in der Erlebnisqualität der deutschen Schulrealität wieder, die nicht selten wie folgt beschrieben wird: Schüler verbringen ihre Schulzeit damit, lebensfremdes Material zu Klausur- und Prüfungsterminen aus dem Kurzzeitgedächtnis abzurufen und den Stoff auf der Suche nach diesen prüfungsrelevanten Bruchstücken an sich vorbeirauschen zu lassen. Die Fähigkeit, sich die richtigen isolierten Brocken herauszupicken, entscheidet dabei über die Zugehörigkeit zu einer der drei Klassen des dreigliedrigen Schulsystems. Die Lehrer und Schulleiter kämpfen gegen obsoletere und behindernde Rahmenbedingungen und sind zusätzlich einer bildungspolitischen Willkür ausgesetzt, die sich in überstürzten Schulentwicklungsmaßnahmen äußert, mit deren Realisation sie in der entfremdeten Höhle

¹ Vgl. Papert 1998, S. 27

² Rolf, in: Rolf/ Bauer/Klemm/Pfeiffer 1998, S. 308

des gelangweilten Löwen allein gelassen werden. Es häufen sich Berichte in den Medien über Problemsschulen, die die bereits vorhandene negative Stimmung der Bevölkerung und das Ausmaß der Frustration der Lehrer, Schüler und Eltern noch weiter steigern.

Von einem erfüllten Schuldasein können nur diejenigen sprechen, die sich in die Nischen der Reform-, Versuchs- oder Modellschulen geflüchtet haben. Aber nicht nur die mangelnde Lebensfreude führt zu der Unerträglichkeit des Zustandes der deutschen staatlichen Schulen, sondern die damit einhergehende unzureichende Ziel- und Aufgabenerfüllung dieser Institution. Nicht nur die PISA-Studien verdeutlichten die inzwischen nicht mehr zu ignorierende Tatsache, dass die Schulsysteme in vielen anderen Ländern ihren Kindern eine wirkungsvollere Bildung ermöglichen.³

Perspektivenwechsel und Qualitätssprung

Die oben beschriebene Situation verlangt einen Qualitätssprung in der Herangehensweise an das Problem, denn offensichtlich fehlt es nicht an Ideen und Konzepten, sondern an nachhaltigem Transfer dieser Konzepte in die pädagogische Praxis. Deshalb widmet sich diese Arbeit der Überwindung der Implementierungslücke. Unter dieser Überschrift werden folgenden Fragestellungen bearbeitet:

- Welche Faktoren verursachen oder begünstigen die Implementierungslücke?
- Welche Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen sind zur Überwindung der Implementierungslücke notwendig?
- Welche Konsequenzen können für die Einzelschulentwicklung abgeleitet werden?
- In welche Zusammenhänge ist Einzelschulentwicklung eingebettet?

Mit Hilfe dieser Fragen werden die zwei Hauptziele der Untersuchung verfolgt, d.h. die Erfolgsfaktoren nachhaltiger Schulentwicklung zu identifizieren und eine Konzeption ganzheitlicher Schuldesignentwicklung zu entwerfen. Die Aufklärung der Veränderungsresistenz des Schulsystems und das Scheitern der Schulreformen stellt dabei die wichtigste Voraussetzung zur Schließung der Implementierungslücke dar, denn die fehlende

³ Auch Lenzen bezeichnet das dreigliedrige System als gescheitert, aufgrund der Tatsache, dass sich Hauptschulen zu Restschulen entwickelten. Siehe „prognos“ studie: Vereinigung der deutschen Wirtschaft und Prognos AG (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. <http://www.stadtelternrat-hannover.de/texte/prognos.pdf> 1.März 2007. Der Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz beklagt ebenso mangelnde Qualität und Effektivität deutscher Bildung: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. http://leb.bildung-rp.de/info/sonstiges/kmk/bericht/bericht_text.htm 1. März 2007.

Berücksichtigung dieses Fundaments wird zu keinen wirkungsvolleren und tiefgreifenderen Veränderungen führen können als die minimalen Umgestaltungen der jüngeren deutschen Schulentwicklungsgeschichte.⁴ Die Analyse und Interpretation eines erfolgreichen Einzelschulentwicklungsprozesses vor dem Hintergrund einer erfolgreichen Schulreform wird die theoretischen Erkenntnisse bereichern. Dazu erforscht die Arbeit mit Hilfe von Experten-Leitfaden-Interviews eine Schule, die ihren Kindern individuelle Lern- und Entwicklungspläne zur Verfügung stellen kann – die Futurum-Schule in Schweden. Auf diese Weise können die Gelingensbedingungen dieser Schule und des schwedischen Systems, einschließlich des absolvierten Veränderungsprozesses, mit den Faktoren des Scheiterns der deutschen Versuche in Beziehung gesetzt werden. Dabei werden Analyse und Interpretation des exemplarischen Einzelfalles theoretisch reflektiert. Es entsteht ein Wechselspiel von theoretisch reflektierter Praxis und praxisrelevanter Theorie, so dass die Erkenntnisse der Analyse in kontextspezifische Modifikationen für die Schulentwicklung in Deutschland münden können.

Aus dem aktuellen Forschungsstand des Schulentwicklungsdiskurses kristallisierten sich Arbeitshypothesen für das vorliegende Forschungsprojekt heraus, welche die Arbeit maßgeblich lenkten. Basierend auf diesen Hypothesen, die im ersten Kapitel dargelegt werden, entwirft die Arbeit eine theoretische Konzeption ganzheitlicher Lösungsstrategien für nachhaltige Schulentwicklung und überprüft diese anhand des erfolgreichen Beispiels. Das mehrdimensionale Konzept bezieht den Kontext der Wechselwirkungen innerhalb des Schulsystems ein und präsentiert dabei konkrete Konzeptionen einerseits zur Verbesserung der Rahmenbedingungen und andererseits für ein Schuldesign, ebenso wie greifbare Strategien für eine Veränderungsprozessbegleitung und zur nachhaltigen Implementierung dieser Veränderungen.

Die Untersuchung zeigt sich als interdisziplinärer Ansatz, der eine erkenntnistheoretische Pluralität erlaubt und auf dynamische Komplexität fokussiert, wie im Kapitel Forschungsdesign erläutert wird. Zu Gunsten von dynamischer Komplexität, d.h. der Verdeutlichung von Wechselwirkungen und Zusammenhängen, muss auf Detailkomplexität an vielen Stellen verzichtet werden, um den Rahmen der Arbeit zu wahren. Einige Diskurse können nur gestreift, andere müssen ausgeblendet werden. Diese Vorgehensweise, die

⁴ Die Schulreform der 1970er Jahre in Schweden führte im Gegensatz dazu zu erheblichen tiefgreifenden Veränderungen, Vgl. Eikenbusch: In Materialien zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, 1995
Hans Ahlenius identifiziert das derzeitige deutsche Schulsystem als Realschulsystem in Schweden der 1960er

oberflächlich betrachtet als Mangel erscheinen könnte, stellt die große Errungenschaft dieser Forschungsarbeit dar, da nur auf diese Weise, die Aufmerksamkeit auf die immens wichtigen Wechselwirkungen gelenkt werden kann, die bislang vernachlässigt wurden.

Wegweiser

Kapitel I

Der erste Teil der Auseinandersetzung klärt das Bedingungsgefüge des Forschungsvorhabens. Dazu wird im ersten Kapitel der Forschungsstand dargelegt und eine mehrdimensionale Betrachtungsweise des Gegenstandes eröffnet. Die Untersuchung durchsteift die Makroebene von Schulentwicklung als Gesamtsystem und stellt Zusammenhänge zu bildungspolitischen Maßnahmen her. Im zweiten Schritt wird der Bereich der Einzelschule mit den entsprechenden Theoriegebäuden erfasst und schließlich zur Makroebene in Beziehung gesetzt. Für den aus dem Forschungsstand entwickelten Forschungsbedarf wird anschließend das Forschungsdesign erörtert.

Kapitel II

Das zweite Kapitel der Arbeit stellt eine Argumentation für die Hebelkraft von Organisationsentwicklungskonzepten für die Schulentwicklung dar. Organisationstheoretische Erkenntnisse werden dabei erörtert und modifiziert, d.h. ausgehend von Bedingungen und Anforderungen an *lernende Organisationen* und Akteure in der Wissensgesellschaft werden Schlüsse für das mehrdimensionale Schuldesign einer *lernenden Schule* gezogen. Das entwickelte Schema dient im weiteren Verlauf der Untersuchung einerseits als Analysewerkzeug für die Futurum-Schule und andererseits zur Entwicklung des Entwurfes eines deutschen Schuldesigns.

Kapitel III

Der dritte Teil der Forschungsarbeit widmet sich der Aufklärung der Implementierungslücke und untersucht Veränderungen sowie Widerstände gegen Wandel und Innovationen. Psychologische und kulturelle Barrieren werden vertieft, Prinzipien des Wandels dargelegt sowie Kriterien für ein erfolgreiches Change Management beschrieben.

Kapitel VI

Das vierte Kapitel stellt die empirische Auseinandersetzung dar. Aufgrund der theoretischen

Vorarbeit kann das Beispiel der Futurum-Schule an dieser Stelle organisationstheoretisch analysiert werden. Mittels der anhand des Analyseschemas strukturierten Interviews werden Rahmenbedingungen, Pädagogikdesign, Raumdesign und Organisationsdesign der Schule erschlossen. Dabei spielen Wechselwirkungen zwischen diesen Bereichen eine wichtige Rolle. Einen zweiten Schwerpunkt dieses Teils der Arbeit stellt die Analyse des Veränderungsprozesses selbst dar, d.h. das Geheimnis der erfolgreichen Implementierung wird gelüftet. Anschließend wird sich der Interpretation der Resultate gewidmet, d.h. die Theoriearbeit der ersten drei Kapitel wird zu den empirischen Befunden der Fallanalyse in Beziehung gesetzt.

Kapitel V

Die Verknüpfung der Forschungsergebnisse mündet in einem Konzeptentwurf, der einerseits wichtige Eckpunkte eines für den deutschen Kontext modifizierten Schuldesigns, einschließlich konkreter Strategien zur Veränderungsprozessunterstützung, enthält sowie andererseits ein Kohäsionsstudio als organisationstheoretische Lösung für die Verbesserung deutscher Rahmenbedingungen. Reflektion und Forschungsausblick schließen die Untersuchung ab.

Teil I

Auf der Suche nach der Schulformel

1 • Forschungsstand und Forschungsbedarf

Die Literatur der Schulentwicklungslandschaft stellt sich als ein Dschungel dar, der eine Artenvielfalt an Theorien und Begriffen darbietet, die in ihren Ausprägungsformen und begrifflichen Klarheiten große Unterschiede aufweisen und trotzdem teilweise synonym verwendet werden.⁵ Dabei überwuchern sie sich scheinbar gegenseitig im Wettbewerb um das nährende Licht des Rezipienten. Um Wege der Erkenntnis durch dieses Dickicht schlagen zu können, muss die Machete bewusst eingesetzt werden. Die Lektüre des Buches „Das elegante Universum“ von Brian Greene eröffnete dazu ein Ordnungsprinzip, mit dessen Hilfe sich die eben noch unüberschaubare und unübersichtliche Fülle des Schuluniversums strukturieren lässt. Greene zählt zu den Physikern, deren selbstgestellte Lebensaufgabe darin besteht, die „Weltformel“ zu finden und damit die großen Ungereimtheiten der Physik auszuräumen. Er beschäftigt sich dazu mit der Superstringtheorieforschung. Dieser Zweig der theoretischen Physik vermutet die Weltformel in der Vereinigung von Quantenmechanik und Relativitätstheorie zu einer konsistenten und kohärenten Universaltheorie.⁶

Von ganz extremen Situationen abgesehen, untersuchen die an den Grundlagen unseres Universums interessierten Physiker Dinge, die entweder klein und leicht sind (etwa Atome und ihre Bestandteile), oder Dinge, die riesengroß und schwer sind (Sterne zum Beispiel und Galaxien), aber nicht beides zusammen.⁷

Bei den Versuchen Zusammenhänge herzustellen, traf man auf viele Ungereimtheiten. Raum und Zeit sind seit Einstein relativ, d.h. vom Standpunkt und der Bewegung eines Beobachters abhängige Größen, die durch Materie oder Energie auf bestimmte Weise gekrümmt und verzerrt werden, so beschreibt es die allgemeine und die spezielle Relativitätstheorie auf Makrokosmosebene.⁸ Aber dieser sanft gekrümmte Raum widerspricht den unvorhersehbaren chaotisch-hektischen Vorgängen auf der Mikroebene. Denn durch den Welle-Teilchen Dualismus sind Ort und Geschwindigkeit von Elementarteilchen nie gleichzeitig messbar bzw. nur mit Hilfe von Wahrscheinlichkeitsrechnung bestimmbar. Diese

⁵ Vgl. Rolff 1998, S. 295 f.

⁶ Der interessierte Leser findet auch auf folgenden Internetseiten einen kurzen prägnanten Überblick über Quantenmechanik, Relativitätstheorie und Stringtheorie:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Quantenphysik> 1. März 2007

<http://de.wikipedia.org/wiki/Relativit%C3%A4tstheorie> 1. März 2007

<http://homepage.univie.ac.at/Franz.Embacher/SRT/> 1. März 2007

<http://superstringtheory.com/people/bggreene.html> 1. März 2007

⁷ Greene 2005, S. 17

⁸ Greene 2005, S. 20

Quantenfluktuationen führen zu Schlussfolgerungen, die vor unseren Alltagserfahrungen merkwürdig anmuten, so kann eine Papierkugel, die gegen eine drei Meter dicke Betonmauer geworfen wird, diese mit einer Wahrscheinlichkeit, die nicht Null ist, durchschlagen.⁹

Die bemängelte Isolation der beiden Forschungsrichtungen durch deren so verschiedenartige Hauptspielplätze, die sich dennoch in ein und dem selben Universum befinden und deshalb miteinander verbunden sein müssen, damit unsere physikalische Welt Sinn erhält, erinnert an unser Schuluniversum. Denn auch in Bezug auf Schulentwicklung gibt es zwei Hauptspielplätze, die isoliert voneinander betrachtet werden, aber unbedingt gemeinsam gedacht werden müssten, um ein wirkliches Verständnis erzielen zu können. Um den in Deutschland so verzweifelt proklamierten Wunsch nach wirksamen und nachhaltigen Verbesserungen der Qualität des deutschen Schulwesens erfüllen zu können, muss ein umfassendes Verständnis erzeugt werden. Aus dem bislang fehlendem Verständnis erklärt sich die Kluft zwischen Anstrengung und Durchschlagskraft. Die Dimensionen der Schulentwicklung als Einzelschulentwicklung sowie der Schulentwicklung als Schulsystementwicklung müssen zu einer Globaltheorie – einer Art Schulformel – verschmelzen, um systemische Lösungen aufzeigen zu können, die einer Veränderung mächtig sind. Dabei gilt es ebenso innerhalb dieser Dimensionen eine künstliche Isolation von nur im Zusammenhang wirkenden Kräften zu vermeiden. Inspiriert durch die engagierte Suche nach der Weltformel erscheint die Suche nach der Schulformel als ein logisch sinnvoller, sehr mächtiger und auch beschwerlicher Weg, der natürlich nicht von einer einzelnen Forscherin oder Forschungsgruppe begangen werden kann. Diese Arbeit bricht lediglich in diese Richtung auf. Sie versteht sich als ein Puzzleteil im Hinblick auf diese komplexe Aufgabe. Erst das Verschmelzen und Zusammensetzen mit anderen potentiellen Forschungsarbeiten, welche die entsprechenden Teilbereiche theoretisch und empirisch fundiert abzudecken vermögen, könnte das Potential zur Schulformel entfalten.

Die Entdeckung der Weltformel – der letztgültigen Erklärung des Universums auf fundamentalster Ebene, einer Theorie, die auf keine tiefere Erklärungsebene zurückgriffe – wäre das stabilste Fundament, auf dem unser Verständnis der Welt aufbauen könnte. Ihre Entdeckung wäre ein Anfang und kein Ende.¹⁰

Die Schulformel könnte einen derartigen Anfang für das Schuluniversum darstellen, indem sie die bestehenden Paradoxa, als notwendige Voraussetzung für Veränderung, aufzulösen

⁹ Greene 2005, S. 142

¹⁰ Greene 2005, S. 33

vermag. So wie die Tatsache, dass das dreigliedrige System weder den Anforderungen der Wirtschaft genügt, noch mit psychologischen Erkenntnissen übereinstimmt, wie Stern verdeutlicht.¹¹ Oder dass ein international vergleichbar hoher Verwaltungsaufwand in keiner Relation zu dessen Erfolgen steht, sich aber dennoch durchsetzt, worauf Oelkers hinweist.¹² Nicht zu vergessen Kahls Anmerkung, dass man in Deutschland offensichtlich fehlende Freundlichkeit und Lebensfreude mit „Tiefe und Qualität“ von Bildung gleichsetzt.¹³ Diese und andere Unstimmigkeiten sind Ausdruck einer eingefahrenen Situation, die inzwischen niemand mehr in ihren Zusammenhängen überblickt. Angesichts dessen wird die Notwendigkeit der Schulformel, welche die Fülle der Theorien nicht nur kombiniert, sondern ganzheitlich in einen theoretischen Gesamtzusammenhang einbettet, offenkundig.¹⁴

Es gilt deshalb eine Verortung der Positionen des Schulentwicklungsdiskurses durchzuführen, um Klarheit bezüglich der verschiedenen Teilaspekte und Ebenen zu schaffen. Die Schulentwicklungsautoren gehören zwei Theorieschulen an. Die einen agieren im Makrokosmos und setzen sich mit Curriculumentwicklung, Lehrerprofessionalisierung und Organisationsentwicklung in Bezug auf das gesamte Bildungssystem auseinander. Die anderen bewegen sich im Mikrokosmos des Schuluniversums und sind an konkreter Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Bereich der Einzelschulen interessiert.¹⁵ Leider blieb diese Unterscheidung oft unklar. Rückt man sich diese Unterscheidung zwischen Einzelschul- und Schulsystementwicklung ins Bewusstsein, so kann in der Abgrenzung nach Interdependenzen gesucht werden. Diese strukturierte Herangehensweise verspricht systemische Lösungen, die sich bislang auch in der Unklarheit der Unterscheidung verlor. Außerdem bietet sie die Grundlage dafür, innerhalb der beiden Dimensionen wiederum ganzheitlich zu denken, anstatt auch dort isolierte Teilbereiche weiterhin zuzulassen.

Es gab laut Rolff, der in seinem „Versuch Schulentwicklung zu systematisieren“ die Unterscheidung der beiden Ebenen vornimmt, eine Verlagerung von der Schulsystementwicklung zur Einzelschulentwicklung in den letzten Jahren, d.h. die Konzentration auf Schulsystementwicklung wich der Forschung auf Einzelschulebene.¹⁶ Rolff

¹¹ Prof. am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, zitiert nach Kahl 2005, S. 101

¹² zitiert nach Kahl 2005, S. 91

¹³ Kahl 2005, S. 113

¹⁴ Vgl. auch Lersch, in: Terhart 2004, S. 75

¹⁵ Vgl. Rolff 1998, S. 296f., S. 305

¹⁶ Rolff 1998, S. 296f., Vgl. auch Holtappels 1999, S. 178

bietet einen guten Überblick über den Diskurs sowie eine prägnante Zusammenfassung der Geschichte der Schulentwicklung. Die Ergebnisse seiner Forschung, d.h. eines Autors, der sich seit Jahrzehnten mit Schulentwicklung befasst, bilden den Anfang der Überlegungen. Den zweiten strukturierenden Grundpfeiler der Argumentation stellt der in dem Band: „Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung“, zusammengetragene Forschungsstand, zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom Oktober 2003, dar.¹⁷ Weiterhin wurde das Denken und Forschen, das sich in dieser Arbeit manifestiert, erheblich durch die Lehre von Girmes geprägt, d.h. der Forschungsertrag der Arbeit ist wesentlich, der offenen und interdisziplinären Denk- und Herangehensweise des Magdeburger Lehrstuhls für allgemeine Didaktik und Theorie der Schule zu verdanken.¹⁸ Das Hervorheben der strukturierenden Funktion beider Werke sowie des Einflusses von Girmes nimmt den anderen Autoren, die im Laufe der Arbeit einfließen, nicht ihre Bedeutung, sondern markiert drei wichtige Ausgangspunkte, um die Nachvollziehbarkeit der Argumentation zu gewährleisten. Die konstruktive Weiterentwicklung der Texte steht im Vordergrund, statt deren Prämissen erneut zu prüfen. Diese Vorgehensweise durchzieht grundsätzlich diese Arbeit.

Die Schulformel – Das Kräftefeld verstehen

Lersch verweist auf Dewey und Bourdieu / Passeron als bislang ergiebigste Systematisierungen im Schulkosmos.

Trotz des jeweiligen Defizits kann man beiden Klassikern eine gesteigerte systemische Erklärungskraft bzw. theoretische Gestaltungskonsistenz für den Gesamtzusammenhang gegenüber den zweiseitig operierenden Ansätzen sicherlich nicht absprechen.¹⁹

Die Defizite dieser Autoren resultieren, seiner Ansicht nach, aus der fehlenden vollständigen Ausarbeitung und Integration aller Teilbereiche. Der Zusammenhang wird von beiden Autoren zwar hergestellt, aber ein Teilbereich wird jeweils von der detaillierten Analyse ausgeklammert. Dewey vernachlässigte die Strukturen von Schule und Bourdieu/ Passeron verkürzten die konkreten Unterrichtsprozesse. Dennoch sind diese beide Systematiken ganzheitlicher als die „zweiseitig operierenden Ansätze“, die jeweils nur zwei Aspekte der

¹⁷ Böttcher / Terhart 2004

¹⁸ Prof. Dr. Renate Girmes ist meine Doktor Mutter

¹⁹ Lersch, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 74

von Lersch systematisierten vier Bereiche in ihre Betrachtungen einbeziehen. Lersch verdeutlicht den Zusammenhang in der folgenden Grafik:

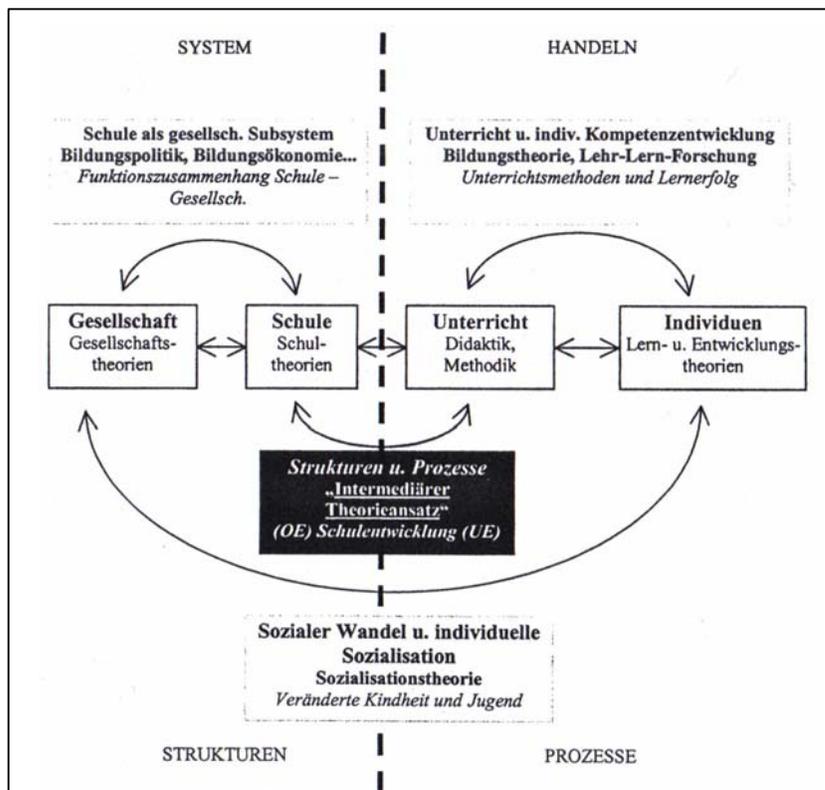


Abb.1: Visualisierung der Variablen einer schultheoretischen Globaltheorie von Lersch²⁰

Das Schema operiert auf zwei Ebenen. Es werden Handlungen der Individuen sowie Unterrichtsprozesse von Systemstrukturen der Gesellschaft und Schule zunächst abgegrenzt, und eine Verknüpfung bzw. Wechselwirkung mit Hilfe der Pfeile verdeutlicht. Lersch kritisiert, dass sämtliche andere Ansätze, statt einen Gesamtzusammenhang herzustellen, lediglich addieren und einer integrativen Theoriebildung nicht gerecht werden können bzw. sich diese Aufgabe nicht stellen, wie z.B. Hurrelmann oder Fend.²¹

Es bedarf keiner weiteren Erläuterung, dass die Schulformel die theoretische Einbettung aller Teilaspekte umfassen muss, wie auch Lersch es fordert. Darüber hinaus muss die Schulformel die Systemstrukturen in Mikro- sowie Makrokosmos berücksichtigen, denn die Verortung von Systemstrukturen ausschließlich auf Makrokosmosebene erscheint zu ungenau. Deshalb wurde Lersch's Grafik im Sinne der Schulformel verändert und die Teilelemente auf Mikro-

²⁰ Lersch, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 73

²¹ Lersch, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 74

und Makrokosmos transferiert. (Siehe Abb.2) Die entstandene Grafik umfasst eine ganzheitlichere Systematik als bei Lersch. Beide Ebenen sind dicht ineinander verwoben und Handlungen sowie Prozesse entstehen an den Schnittstellen der beiden Ebenen, wobei die Systemstrukturen beide Ebenen überhaupt erst definieren. Jeder Bereich einer der beiden Ebenen findet sein Pendant auf der anderen Ebene. Handlungen der Schulpolitik, die von Schultheorie, Curriculum- sowie Lern- und Entwicklungstheorie beeinflusst werden, beziehen sich dabei idealerweise auf aktuelle Entwicklungstrends in Einzelschulen und vice versa.

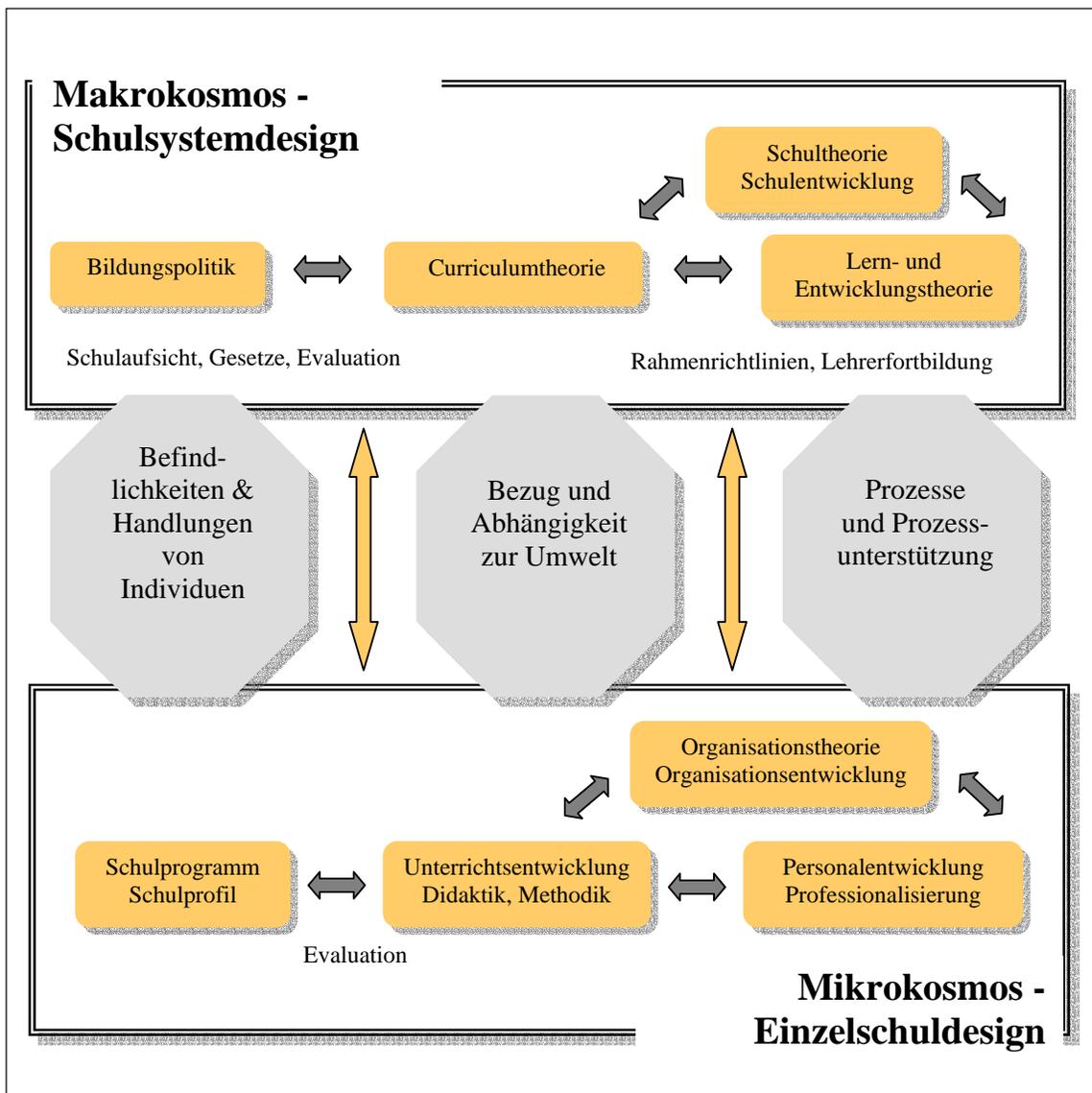


Abb.2: Die Variablen der Schulformel

Die vier Teilbereiche innerhalb der beiden Dimensionen wirken interdependent und werden durch das dabei entstehende Kräftefeld dynamisch verändert. Der bedeutende Fortschritt in der weiterentwickelten Darstellung und Sichtweise besteht in der ganzheitlichen und

systemischen Perspektive. Dieser ganzheitliche Blickwinkel eröffnet Möglichkeiten zur Fokussierung auf Wechselwirkungen bzw. unzureichend vorhandene Verknüpfungen und Kooperationen, die im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die vollständige Ausarbeitung der Schulformel nicht Gegenstand dieser Arbeit sein kann. Dennoch wird die Arbeit insgesamt ein ganzheitliches Bild gemäß der Darstellung erzeugen, indem Zusammenhänge aufrechterhalten und Rückkopplungseffekte und Abhängigkeiten zwischen den Variablen einbezogen werden. Die Schulformel sollte nicht aus den Augen verloren werden, da ohne eine ganzheitliche Einbettung auch diese Bemühungen vergeblich sein werden. Der Anspruch an diese Auseinandersetzung geht darüber hinaus, sie soll die Kräfte des Schulmikrokosmos dauerhaft erklärbar und damit bewusst einsetzbar machen. Die vollständige Analyse der Kräfte des Makrokosmos sowie die Synthese beider zu einem vollständig beschriebenen Universum im Sinne der Schulformel wird Aufgabe der sich an diese Arbeit anschließenden Forschung sein. Erst diese Synthese kann zukünftig die Kopplung von Einzelschulentwicklung und Gesamtsystem sichern sowie als Globaltheorie Befürchtungen dieser Art entkräften:

Auch wenn die Einzelschulen aufgerufen oder gar gezwungen sind, Selbststeuerungspotentiale auf- bzw. auszubauen, kann nicht angenommen werden, daß die Gesamtsteuerung daraus gewissermaßen automatisch entspringt. Im Gegenteil: In dem Maße, wie Einzelschulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und nutzen, werden die Steuerungsprobleme des Gesamtsystems des Schulwesens desto prekärer. Auseinanderentwicklung der Schulen und Schulformen ist ebenso zu befürchten wie eine Beliebigkeit der Inhalte jenseits des schmaler werdenden Korridors eines für alle verbindlichen Kerncurriculums.²²

Der Forschungsgewinn der erarbeiteten Schulformel kann die Diversität der entstehenden Einzelschulen auffangen und sie als Vielfalt begrüßen, da sie an adäquate und logisch folgende Standards gebunden wäre und an den Schnittstellen von Einzelschule, Bildungspolitik und Schulverwaltung gemeinsam erarbeitet werden würde.



Im Folgenden werden die Lebensbedingungen beider Dimensionen des Schuluniversums erörtert. Der Makrokosmos, d.h. Schulentwicklung als Schulsystementwicklung, steht mit all den dazugehörigen Diskursen nicht im Brennpunkt der Ausführungen. Dennoch wird mit einem kurzen Streifzug in diese Welt begonnen, um den besagten Gesamtzusammenhang und die Entwicklungsrichtung aufzuzeigen. Dazu werden die in der Grafik veranschaulichten

²² Rolf 1998, S. 297

Variablen der Schulformel in diesem Bereich kurz erörtert. Die wirkenden Kräfte und Einflüsse werden im Laufe der gesamten Untersuchung eingeflochten. (Siehe Abb.2)

Im Makrokosmos

Bildungspolitik – Die fehlende Kopplung

Das Schulwesen und das Erziehungssystem sind veraltet, sie bedürfen einer Erneuerung. Die in den letzten Jahren so rasch verwandelten politischen, sozialen, wirtschaftlichen Zustände fordern vom Erziehungsapparat der Gesellschaft energischere Anpassung, als in Zeiten ruhiger Entwicklung genügend erscheinen würde.²³

Diese 1925 von Bernfeld getroffene Aussage verlor in den letzten achtzig Jahren nicht im Geringsten an Aktualität. Die vergeblichen Bemühungen der jüngsten Schulgeschichte seit den 1970er Jahren verdeutlichen das Scheitern einer Schulentwicklung als top-down Reform, welche die einzelne Schule mit ihren Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ignorierte und die Betroffenen vom Planungsprozess völlig ausschloss. Inzwischen verlagerte sich der Schwerpunkt auf Einzelschulentwicklung, die das Gesamtsystem vernachlässigt.²⁴ Bei der Einzelschulentwicklung anzusetzen, hat den Vorteil, dass die zu verändernden Teilsysteme in ihrem Bedingungsgefüge zunächst verstehend erschlossen werden können, wie auch von Hentig verdeutlicht:

Denn das erste, was ich zur Einleitung des Umwandlungsprozesses anrate, sind Versuchsschulen. An Wunder glaubt man, wenn man sie sieht. Durchschaut man sie, kann man sie sogar selber nachmachen!²⁵

Von der verstandenen kleineren Einheit könnte in einem nächsten Schritt auf die komplexere Ebene geschlossen werden. Nach Hurrelmann schlug die Reform „von oben“ vor allem deshalb fehl, weil „aus langfristig angelegter Reformpolitik eine kurzfristige Mängelverwaltung nach pragmatisch-traditionellen Kriterien wurde.“²⁶ Die nichtsystemische Herangehensweise führte nicht nur zum Ausblenden der Einzelschule sowie der Betroffenen, sondern auch zu Unstimmigkeiten zwischen punktuellen Veränderungen, die zusätzlich unzureichend implementiert wurden. Diese Gefahren lauern in gleichem Maße auf dem Gebiet der Einzelschulentwicklung. Deshalb wird in dieser Arbeit argumentiert, dass die

²³ Bernfeld, 1925 / 1973, S. 10

²⁴ Rolff 1993, S. 106

²⁵ von Hentig 1993, 234

²⁶ Hurrelmann 1978, S. 62

inkonsequente, mangelhafte Ausgestaltung einer ganzheitlichen umfassenden Reform für den Schiffsbruch verantwortlich ist. Einzelschulentwicklung kann Schulsystementwicklung nicht ersetzen, sondern muss Bestandteil dessen sein.²⁷

Hurrelmann schreibt dem Staat generell die Fähigkeit zur umfassenden wirksamen Bildungsplanung- und Veränderungsgestaltung aus drei Gründen ab. Der Staat befindet sich seiner Ansicht nach in einem ständigen Macht-, Legitimations- und Informationsdilemma:

Die politische Legitimationsbasis für bildungspolitische Entscheidungen ist vielmehr nur dann gesichert, wenn zumindest der Anschein erweckt wird, bildungspolitische Entscheidungen dienen den Zielen der Chancengleichheit und Persönlichkeitsentfaltung. (...) Der Staat muß die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit aufrechterhalten und gegen alle Erfahrungen von Unterprivilegiertheit und Ausbeutung, wie sie durch die ökonomischen Mechanismen unserer kapitalistischen Gesellschaften immer wieder erzeugt werden, wirksam verteidigen.²⁸

Die verheerenden Folgen der realen Chancen(un)gleichheit in unserem deutschen Schulsystem beschreibt Hogefoster als von den Kindern und Jugendlichen gefühlte Nutzlosigkeit und Trennung vom Leben.²⁹ Türk bezeichnet es als Ausgrenzung aus dem „gesellschaftlichen Verkehr“.³⁰ Aber nicht nur die Wirkung dieses Schulsystems auf die Betroffenen wirft Fragen auf, sondern vor allem die Fehlfunktion und mangelnde Wirksamkeit eines derartigen Systems in Bezug auf die Anforderungen der Gesellschaft erregen das öffentliche Interesse, wie die Debatten um die Ergebnisse der Bildungsstudien belegen. Wie also lässt sich die Veränderungsresistenz dieses offensichtlich mangelhaften Schulsystems erklären? Eine Antwort entspringt dem von Hurrelmann angesprochenen dritten und schwerwiegendsten Problem bei der bildungspolitischen Vorgehensweise - dem Informationsdilemma, das laut Hurrelmann darin besteht, dass

(...) das politisch-administrative System nicht über die Kenntnis der erforderlichen Daten und Fakten verfügt, die für eine umfassende politische Planung notwendig wären. (...) Es kann deshalb nicht ausbleiben, daß begrenzte wissenschaftliche Partialerkenntnisse als alleinige Grundlage für wichtige bildungspolitische und bildungsplanerische Entscheidungen herangezogen werden müssen, sobald für die politischen Funktionselemente ein Handlungsdruck, etwa infolge einer akuten Wirtschaftskrise, besteht.³¹

Diese fehlende Kenntnis, die der Autor schon 1978 beklagt, wird noch heute zum Verhängnis

²⁷ Vgl. Rolff 1993, S. 118f.

²⁸ Hurrelmann 1978, S. 51

²⁹ Langjähriger Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Hamburg, zitiert nach Kahl 2005, S. 81

³⁰ Türk 1995, S. 225

³¹ Hurrelmann 1978, S. 53

unseres Schuluniversums. Die sich anschließende Frage, ob wir „von falschen Modellen der Kooperation von Wissenschaft und Politik ausgehen“³², wird um so wichtiger, je offensichtlicher es wird, dass bildungspolitische Entscheidungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive teilweise nicht nur unklug sind, sondern noch dazu kontraproduktiv wirken.³³ Bildungssystementwicklung muss bei Veränderungen im Bereich der Bildungspolitik ansetzen, denn deren „kurzsichtige und kraftlose Strategie der ‚Reförmchen‘ und des ‚Durchwurschtelns‘“ verdanken wir den desolaten Zustand unserer Schulen, Lehrer und Schüler, wie Wirries betont.³⁴

Der einseitige bildungsökonomische und oberflächliche Blick auf Schulentwicklung, der Wirkungszusammenhänge und das Management von Veränderungsprozessen vernachlässigt, wie auch Brohm³⁵ beschreibt, führt deshalb zu Maßnahmen, die zum Scheitern verurteilt sind, ein Scheitern, das den Staat kostspielig zu stehen kommt. Der Vorschlag Hurrelmanns, Bildungsforschung und deren Verwertungszusammenhang in Bezug auf politische Entscheidungen aneinander zu koppeln, scheint eine vielversprechende Lösung zu sein, wenn die Ergebnisse im zweiten Schritt mit den Reformumsetzern in den Schulen gemeinsam weiterentwickelt werden. Ein eindringliches Beispiel für die kontraproduktive Wirkung einer rein aufgesetzten Maßnahme, welche die Reformumsetzer vernachlässigte, zeigt Brohm auf. Sie verdeutlicht, wie Bildungsstandards zur Sicherung der Durchlässigkeit des Bildungssystems durch fehlende Kommunikation von den unaufgeklärten Anwendern lediglich als Selektionsinstrumente interpretiert wurden.³⁶ Die Bedeutung der Wechselwirkung von Makrokosmos und Mikrokosmos sowie erste Wechselwirkungen innerhalb des Makrokosmos vor allem in Bezug auf die Ausarbeitung von Handlungsoptionen wurden bereits deutlich.

Curriculumentwicklung – Über das „gegenwärtige“ Problem der Pädagogik

³² Hurrelmann 1978, S. 57

³³ Ein typisches Beispiel sind die Leistungsbewertungsverschärfungen und die Einführung der Benotung im ersten Schuljahr sowie die noch frühere Ablösung der Gymnasien und eine rein quantitative Veränderung im Mathematik- und Deutschstundenbereich als Antwort des Kultusministeriums Sachsen-Anhalts auf PISA. In Anbetracht der Tatsache, dass die Kinder der führenden PISA-Staaten, wie die skandinavischen Länder, ihre hervorragenden Ergebnisse durch eine zunächst neunjährige Gesamtschulerziehung erzielen, die in den ersten acht Schuljahren auf eine Bewertung völlig verzichtet, muten die Maßnahmen des Kultusministeriums recht verwunderlich und unreflektiert an.

³⁴ Wirries 2002, S. 21

³⁵ Vgl. Brohm, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 174 - 190

³⁶ Brohm, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 186

Wissenschaft kann keine Wahrheiten (im Sinne von beweisenden Kausalketten oder universellen Gesetzen) liefern, sondern nur mehr oder weniger gut begründete Hypothesen und Wahrscheinlichkeiten. Statt Quelle von gesichertem Wissen und Gewissheit zu sein, ist Wissenschaft damit vor allem Quelle von Ungewissheit und gesellschaftspolitischen Problemen.³⁷

Folgt man Stehr in dieser Annahme darf Schule keine absoluten Wahrheiten vermitteln, sondern muss die Schüler statt dessen mit Strategien und Kompetenzen im Umgang mit dieser Unsicherheit ausstatten sowie ihre Fähigkeit zur Strukturierung der Pluralität von Theorien und Annahmen schulen, um ihre Handlungsfähigkeit in der Wissensgesellschaft zu optimieren. Denn nach Stehr stellt „Wissen“ die „Fähigkeit zum sozialen Handeln“ dar, das die „Realität strukturiert.“³⁸ Allerdings findet der Schüler in Schulen statt natürlicher vernetzter Strukturen isoliertes Fachwissen vor, das entfremdet und verfälscht, nicht dazu verhilft, Handlungsfähigkeit auszubilden. Schon Dewey bezeichnete die Isolation der Fächer als „das gegenwärtige pädagogische Problem“:

Außerhalb der Schule stehen die Schüler naturwissenschaftlichen Tatsachen und Prinzipien in Verflechtung mit den verschiedensten Formen menschlicher Betätigung gegenüber. In allen sozialen Betätigungen, an denen sie beteiligt sind, müssen sie beide Seiten des Geschehens verstehen. Wenn die Schule von einem *Bruch* dieser innigen Verbindung ausgeht, so unterbricht sie zugleich den Zusammenhang der geistigen Entwicklung, und der Schüler empfindet dann seine Schulstudien als unbeschreiblich unwirklich und sieht sich der normalen Motive für sein Interesse beraubt.³⁹

Es ist bedauerlich, dass dieses Problem immer noch zu den gegenwärtigen pädagogischen Hauptproblemen zählt.⁴⁰ Das Leben kennt keine isolierten Fachdisziplinen, sondern folgt systemischen Gesetzen. Deshalb muss es, laut Vester, eine Bewegung weg vom „Klassifizierungs-Universum hin zum Relations-Universum“ geben.⁴¹ Nur fächerübergreifende Curricula können ganzheitliche Strukturierungsmöglichkeiten aufzeigen, die notwendig sind, wenn Schule, wie auch Senge fordert, Schülern helfen soll, sich ein Leben nach ihren Wünschen zu gestalten.⁴²

Willke führte im deutschsprachigen Raum den Begriff der Wissensgesellschaft als zukünftige Antwort auf die neuen Herausforderungen der Informationstechnologie ein. Sie existiere noch

³⁷ Stehr 2001, S. 13

³⁸ Stehr, 2001, S. 8

³⁹ Dewey 1930 / 1993, S. 371ff.

⁴⁰ Wie bereits im ersten Kapitel angeklungen, bieten die Bildungsaufgaben von Renate Girmes diesbezüglich eine kluge Lösung an. Vgl. Girmes 2004b

⁴¹ Vester 2004, S.99

⁴² Senge 2003, S. 167

nicht, aber werfe ihre Schatten voraus.⁴³ Stehr prägte den Begriff im englischsprachigen Raum aufgrund der Beobachtung, dass Wissen „insgesamt zum Organisationsprinzip und zur Problemquelle der modernen Gesellschaft wurde.“⁴⁴ Girmes beschreibt diese Problemquelle wie folgt:

(...) so schafft die Wissensgesellschaft eine Situation, in der unendlich viele Mittel für die Klärung und Lösung von Problemen bestehen und es zugleich sehr schwer ist, diese eigentlich verfügbaren Wissensbestände klug und strukturiert den anstehenden und gemeinsam wahrgenommenen Aufgaben zuzuordnen und sie für deren Lösung fruchtbar zu machen.⁴⁵

Aufgrund der Tragweite des Wissensaspektes setzte sich der Begriff der Wissensgesellschaft gegenüber anderen Vorschlägen zur Beschreibung der Gesellschaft durch. Trotz der Mannigfaltigkeit der zahlreichen anderen Entwürfe, z.B. der „Risikogesellschaft“ Becks, der „Erlebnisgesellschaft“ von Schulze oder der „transkulturellen Gesellschaft“ von Welsch, stimmen die Autoren mit Willke und Stehr darin überein, dass unsere Gesellschaft eine Übergangsgesellschaft darstellt und die unterschiedlichen Positionen lediglich mögliche Entwicklungen skizzieren.⁴⁶ Die Betonung einzelner Aspekte des Zusammenlebens, wie zunehmende Risiken, der steigende Wert kurzlebiger Erlebnisse, der Stellenwert von Wissen oder die heterogene Zusammensetzung von Gesellschaftsgruppen zeigen Blickwinkel auf, die sich nicht mehr in einem einzigen Modell erfassen lassen, wie Welsch betont.⁴⁷ Die Entscheidung fiel in dieser Untersuchung auch zu Gunsten der Wissensgesellschaft aus, da dieses Konstrukt den entscheidenden Vorteil birgt, dass es die Bedeutung von Organisationen für den Transformationsprozess einschließt.⁴⁸ Denn eine neue Generation von Organisationen, die *lernende Organisation*, etablierte sich als Antwort auf die sich verändernden Bedingungen und als Mittel, das Konstrukt der Wissensgesellschaft in Realität zu verwandeln.

Ein Leben erfolgreich in der Wissensgesellschaft zu bestreiten, bedeutet, über ein Problemlöseverständnis zu verfügen, das durch *Systemdenken* und das Begreifen von vernetzten Zusammenhängen entsteht. Dieses Problemlöseverständnis impliziert die Fähigkeit Vergänglichkeit und Veralterung von Wissen durch Umlern- und Verlernstrategien zu kompensieren. Neues Wissen muss auf Anschlussfähigkeit geprüft und veraltetes Wissen

⁴³ Willke 1998, S. 163

⁴⁴ Stehr 2001, S. 10

⁴⁵ Girmes 2004b, S. 23

⁴⁶ Vgl. Pongs 1999, S. 47-66, S. 219-236, S. 237- 280

⁴⁷ Interview mit Welsch, in: Pongs 1999, S. 252

⁴⁸ Interview mit Willke, in: Pongs 1999, 269f.

restrukturiert und verworfen werden können. Für die Datenflut der neuen Informationstechnologien müssen Orientierungsstrategien und Selektionsverfahren bereit gestellt werden.

Lehrpläne müssen Zeit für wirkliche Lernprozesse geben und eine Auswahl an Aufgaben stellen, die auch bewältigt werden können. Ein Curriculum der Wissensgesellschaft darf keine Vollständigkeit fordern, da die Fülle an Informationen und Wissen in unserer Welt von einem einzelnen Individuum nicht mehr gemanagt werden kann. Ein zeitgemäßes Curriculum setzt, laut Girmes, auf die kluge Auswahl und Repräsentativität der Aufgaben. Die Autorin bietet eine erfolgversprechende Lösung, indem sie die Bildungsaufgaben – als Aufgaben, die sich allen Menschen stellen – anhand des realen Weltbezugs der Kinder systematisiert.⁴⁹

Aufgaben schaffen und brauchen einen Bezug zu der Welt derer, die Aufgaben sehen, übernehmen und bearbeiten (sollen), und sie sind so in der Lage, Potenziale und Kompetenzen von Menschen in Hinsicht auf eine wahrgenommene Aufgabe aufgabenspezifisch herauszufordern. So gestellte und wahrgenommene Aufgaben aktivieren, weil und wenn sie eine Lücke in der Welt und in den eigenen Kompetenzen auf eine Weise erfahrbar machen, dass sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechtigte Erwartung verbindet, die Lücke schließen zu können.⁵⁰

Die Theorie der Bildungsaufgaben stellt den Schlüssel zur Motivation der Schüler dar, die Schulen wieder in lebendige, lustvolle und vor allem sinnvolle Orte verwandeln könnte. Das Konzept der Bildungsaufgaben entspringt einer Synthese der Pädagogik Herbarts und der Philosophie Hannah Arents. Die Bildungsaufgaben lassen sich drei Bereichen zuordnen⁵¹:

- „Sich in der Welt einfinden“ durch erkennen und teilnehmen;
- „In der Welt aktiv werden“ durch arbeiten, reproduzieren, herstellen, handeln und sprechen;
- „Über die erschlossene Welt und das Agieren in ihr reflektieren“ durch denken, urteilen, wollen und Offenes wahrnehmen.

Ein curricularer Umbruch verlangt Lehrprofessionalisierung, die Zugang zu einer entsprechenden Lehrerrolle verschafft und curriculare Kompetenzen zu entwickeln hilft, damit die richtigen Aufgaben gestellt werden können. Lehrerausbildung und Fortbildung sollte deshalb nicht nur auf fachliche Aus- und Weiterbildung fokussieren, sondern sich auf

⁴⁹ Vgl. Girmes 1997, S. 20 - 118

⁵⁰ Girmes 2004b, S. 19

⁵¹ Girmes 2004b, S. 39

die veränderten Bedingungen im Schulkosmos konzentrieren.

Lern- und Entwicklungstheorie – Die Bedürfnisse des Lernalers

Die Wissensgesellschaft stellt aber nicht nur neue Anforderungen an die Individuen, sondern berücksichtigt auch ihre Bedürfnisse besser. Insbesondere die Erkenntnisse der Hirnforschung führten zu einer veränderten Sichtweise von Lehr- und Lernprozessen.⁵² Spitzer fasst diese Erkenntnisse zusammen und zeigt anhand von Studien den Zusammenhang zu Lernprozessen und Unterrichtsgeschehen auf. Da das Gehirn die Grundlage für Lernprozesse bildet, müssen Pädagogen über den aktuellen Forschungsstand im folgenden Sinn verfügen:

Es soll um eine zusammenfassende und umfassende Sicht des Lernens gehen, die das Gehirn berücksichtigt, aber nicht bei ihm stehen bleibt.⁵³

Dieser von vielen Autoren geteilten Einstellung verdanken wir das Entstehen einer neuen Disziplin, der Neurodidaktik, als „analytische Betrachtung und Untersuchung des Zusammenhangs zwischen neurobiologischen Bedingungen des Menschen und seiner Lernfähigkeit“ sowie der entsprechenden Schlussfolgerungen für Schule und Unterricht.⁵⁴ Hirnforschung und Neurodidaktik zeigen auf, dass Gehirne gern und permanent aus sich selbst heraus lernen. Deshalb ist es unsinnig, von der Vermittlung von Stoffgebieten zu reden, da Gehirne sich Dinge nicht vermitteln lassen, sondern sich selbst aneignen.

Lernprozesse sind neurophysiologisch durch zwei Prozesse erklärbar:

Lernen stellt aus neurophysiologischer Perspektive eine Veränderung in den Verschaltungen des Nervensystems dar, während das Gedächtnis gleichgesetzt werden kann mit der Dauer dieser Veränderungen über die Zeit, wie auch ihre Funktionalität zu einem späteren Zeitpunkt.⁵⁵

Erfolgreiche Lernprozesse zeichnen sich durch einen erfolgreichen Aneignungsprozess einerseits und eine entsprechende Gedächtnisleistung, d.h. den Abspeicherungsprozess, andererseits aus. Der Erfolg eines Pädagogen hängt daher von der Fähigkeit ab, beide Teilprozesse zu maximieren.

In Bezug auf den Aneignungsprozess gilt es, intrinsisches Interesse zu wecken, den Schüler zu diesem Prozess anzuregen und Neugier zu entfachen. Am besten funktioniert das, wenn ein

⁵² Vgl. Spitzer 2003; Braun / Meier 2004; Roth 2004; Hüther 2004

⁵³ Spitzer 2003, S. 385

⁵⁴ Meier 2004, S. 74

⁵⁵ Meier 2004, S. 213

Zusammenhang zum Leben der Schüler hergestellt werden kann, denn „es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen, was gelernt wird“.⁵⁶ Erkennen die Schüler eine Relevanz für ihr Leben und richten sie ihre Aufmerksamkeit neugierig auf einen Gegenstand, kann Lernen gar nicht mehr verhindert werden, denn eine hohe Intensität der Aufmerksamkeit und Motivation verstärkt Lernprozesse. Es wurde nachgewiesen, dass Musik einen entscheidenden Einfluss auf die Aufmerksamkeit hat und Müdigkeit bis zu einem bestimmten Grad kompensieren kann.⁵⁷ Aufmerksamkeit wird auch durch Wertschätzung und Sympathie sehr gefördert, Spaß an gemeinsamen Aktivitäten gilt als wirkungsvoller Verstärker.⁵⁸ Außerdem sind Gehirne „darauf spezialisiert, das Allgemeine aus den Signalen der Umgebung zu extrahieren.“⁵⁹ Die Regeln werden anhand von Beispielen abgeleitet, deshalb ist es unklug, die Regeln zuerst ‚vermitteln‘ zu wollen.

Beim Abspeicherungsprozess beeinflusst die Verarbeitungstiefe eines Inhalts die Gedächtnisleistung.⁶⁰ Deshalb kann es im Unterricht nicht darum gehen, oberflächliche Faktenansammlungen anzubieten. Lebensnahe Beispiele, die intensiv behandelt werden, sind da erfolgsversprechender. Spitzer verweist auf einen weiteren wichtigen Aspekt für eine optimale Gedächtnisleistung:

Eine von 10 Millionen Fasern ist mit der Welt verbunden, die anderen verbinden das Gehirn mit sich selbst.⁶¹

D.h. Ruhe und Reflexionsphase sind wichtig, um Inputs verarbeiten zu können. Diese Phasen fehlen beispielsweise an einem sechs- oder achtstündigen Schultag, an dem von einem „Fünfundvierzig-Minuten-Fachinput“ zum nächsten gehetzt wird. Schule muss die Zeit und Ruhe zum Innehalten bieten. Wichtige Verarbeitungsvoraussetzung ist ebenso der Schlaf. Schüler müssen wissen, dass es kontraproduktiv ist, die Nächte vor den Prüfungen durchzulernen.⁶² Die Vorgänge im Gehirn sollten auch Schülern bekannt sein, um ihre Gedächtnisleistung bzw. Lernprozesse allgemein positiv beeinflussen zu können.

Roth fasst folgende Faktoren zur Beeinflussung von erfolgreichen Lernprozessen zusammen:

- die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden,

⁵⁶ Spitzer 2003, S. 451

⁵⁷ Spitzer 2003, S. 189

⁵⁸ Spitzer 2003, S. 181

⁵⁹ Spitzer 2003, S. 447

⁶⁰ Spitzer 2003, S. 9

⁶¹ Spitzer 2003, S. 52

⁶² Spitzer 2003, S. 132

- die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler,
- die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler,
- die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand,
- der spezifische Lehr- und Lernkontext.⁶³

Die Bedeutung des ersten Faktors ergibt sich aus der neurophysiologischen Erkenntnis, dass bei jeder zwischenmenschlichen Begegnung zunächst die Glaubhaftigkeit und Motivation des Gegenübers abgeschätzt wird:

Wenn also ein in vielen Jahren des Lehrerdaseins ermüdeteter, unmotivierter Lehrer Wissensinhalte vorträgt, von denen er selbst nicht weiß, ob sie überhaupt noch zutreffen, so ist dies in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.⁶⁴

Der zweite Faktor fordert individuelle Förderung, d.h. die „individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen“ müssen dem Lehrer bekannt sein und in entsprechenden Aufgaben, unterschiedlichen Anforderungen und Lernsettings Berücksichtigung finden. Der dritte Punkt bezieht sich auf die bereits erläuterte allgemeine Beeinflussung der Aufmerksamkeit, d.h. die Attraktivität des Unterrichts, während es im vierten Punkt um den direkten Bezug zum Leben der Kinder geht und darum, ihr Interesse an bestimmten Gebieten zu fördern. Roth weist, wie andere Experten der Hirnforschung, auf die enorme Bedeutung von Emotionen diesbezüglich hin, indem er das limbische System als verantwortliche Instanz für Lernerfolge erklärt:

Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/ nachteilig/ schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist.(...) Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: ‚Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?‘

Der letzte Punkt berücksichtigt situations- und kontextgebundene Faktoren wie beispielsweise die förderliche Umgebung, das spezifische Lernmaterial oder die Eingangssituation. Roth verdeutlicht, dass Lernprobleme oder die fehlende Lernmotivation nicht absichtlich erzeugt werden, sondern Ergebnis vieler unbewusster Prozesse im Gehirn sind. Als Pädagoge kann man Lernen nur indirekt durch das Optimieren dieser Prozesse beeinflussen.⁶⁵

⁶³ Roth 2004, S. 500

⁶⁴ Roth 2004, S. 501

⁶⁵ Vgl. Roth 2004, S. 506

Die wohl wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist Stressfreiheit und die Abwesenheit von Frustration. Spitzer veranschaulicht den Teufelskreis, der durch Frust ausgelöst wird. Frustration durch schlechte Noten und /oder abwertende Äußerungen von Pädagogen oder Eltern, vielleicht in Kombination mit extrem hohen Erwartungen, die an das Kind gestellt werden, führen zu Angst vor dem Gegenstand. Daraus folgt ein Vermeidungsverhalten, Hausaufgaben werden z.B. nicht gemacht und Lernprozesse bleiben aus. Dadurch entspricht die Leistung den Anforderungen nicht mehr und die Bestrafung in Form von schlechten Noten und / oder Zurechtweisungen der Eltern löst erneuten Frust aus, der die Angst immer weiter verstärkt.⁶⁶ Das Kind kann schwer aus diesem Teufelskreis ausbrechen. Pädagogen und Eltern müssen daran arbeiten, einen entgegengesetzten Kreis in Gang zu setzen, Spitzer nennt ihn den „virtuosen Kreis des Lernens“.⁶⁷ Belohnung und Befriedigung während des Lernprozesses führen hierbei zu Spaß und Freude am Gegenstand, was zu verstärktem Interesse und erhöhter Beschäftigung mit dem Gegenstand führt, was Lernprozesse impliziert, die den Anforderungen in der Schule entsprechen und durch gute Leistungen und / oder Lob belohnt werden.

Aus Spitzers Ausführungen lässt sich Folgendes schließen: Wenn Kinder die Chance bekommen, das intrinsische Lernen, das ihnen als Neugeborene in die Wiege gelegt wurde, beizubehalten und es ihnen nicht abgewöhnt wurde, bleiben sie automatisch in dem positiven Verstärkungskreis. Sobald sie aber in den Teufelskreis gelangen, ist die Chance auf ein Ausbrechen sehr gering, wenn es dem Pädagogen nicht gelingt, das intrinsische Interesse wieder zu erwecken und eine Verbindung zum Kind wieder herzustellen. Die enorme Verantwortung der Pädagogen tritt an dieser Stelle deutlich hervor. Ihre Fähigkeit, den Teufelskreis in einen „virtuosen Kreis des Lernens“ zu verwandeln, kann über das Schicksal eines Kindes entscheiden. Deshalb ist es nach Spitzer so wichtig, die lebenslange Verbeamtung der Lehrer zu überdenken und bessere Auswahlverfahren einzuführen, um einigen Pädagogen ihre destruktive Kraft zu rauben.

Entsprechend der Forschungsergebnisse zentriert sich der pädagogische Professionalitätsbegriff bei Spitzer und Roth um die Motivierungskraft und die Einfühlsamkeit der Lehrer. Voraussetzung dafür ist, dass sie selbst lieben, was sie tun. Deshalb sollten Pädagogen mehr curriculare Freiheit besitzen, um Themen und Beispiele

⁶⁶ Vgl. Spitzer 2003, S. 270f.

⁶⁷ Spitzer 2003, S. 271

wählen zu können, die sie auch enthusiastisch verdeutlichen können; intrinsische Motivation lässt sich nur wecken, wenn man sie selbst verkörpert.⁶⁸ Hüther unterstützt diese Auffassung und betont die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen in Bezug auf einen weiteren Aspekt. Er zeigt auf, dass für alles, was Menschen können oder ausbilden, für jede neuronale Verschaltung von Geburt an die Hilfe anderer Menschen notwendig ist.⁶⁹ Um diese Hilfe in Anspruch nehmen zu können, muss Vertrauen ausgebildet werden:

(...) als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen, als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das eigene Geborgen- und Gehaltensein in der Welt.⁷⁰

Damit sich Schüler in der Schule auf den Unterricht einlassen können, sich an Neues wagen können, sich öffnen können, muss Vertrauen zum Lehrer existieren. Die Hirnforschung bietet das Fundament, auf dem Optimierungsmöglichkeiten für erfolgreiches Lernen fußen sollten.

Schultheoretischer Zugang – Die Bestimmung von Schule

Fend beschreibt das zentrale Anliegen von Schultheorie darin, Aufschluss darüber geben zu können, „wie Schule sein sollte, welche Gestalt sie haben und welche Ziele sie anstreben sollte.“⁷¹ Die Arbeit ist diesbezüglich in eine reformpädagogische Perspektive eingebettet, die eine kindzentrierte Pädagogik fordert.

Um sich zu bilden, genügt es nicht, daß das Kind jeden Stoff in sich hineinfrißt, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muß selbst handeln, selbst schöpferisch sein. Und es muß vor allem in einer angemessenen Umgebung leben können, es darf nicht in einem unserer modernen ‚Kerker für die gefangene Jugend‘ vor sich hin dämmern. Leben, so intensiv wie möglich leben, liegt nicht darin letztlich das Ziel all unserer Anstrengungen? Und die Fähigkeit zum Leben so gut wie es nur irgend geht zu entwickeln, sollte das nicht die wesentlichste Aufgabe der Schule sein?⁷²

Freinets Frage soll im Rahmen dieser Arbeit mit „ja“ beantwortet werden. In diesem Sinne wird einerseits nach Möglichkeiten gesucht, Schülern und Pädagogen ein angenehmes und intensives Leben in der Institution Schule zu gestalten und die Ersteren auf ein Leben jenseits des schützenden Schulgebäudes vorzubereiten.

⁶⁸ Spitzer 2003, S. 413

⁶⁹ Hüther 2004, S. 490

⁷⁰ Hüther 2004, S. 492

⁷¹ Fend 1981, S. 377f.

⁷² Freinet, zitiert nach Hellmich / Teigeler 1992, S. 91

Oelkers verdeutlicht, dass sich die Reformpädagogik nur schwer als Einheit fassen lässt.⁷³ Dennoch kann das Selbstverständnis dieser Epoche, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, kurz zusammengefasst werden. Ein reformpädagogischer Exkurs wird an dieser Stelle ausgespart.⁷⁴ Wie viele Vertreter der Reformpädagogik legte Montessori das Hauptaugenmerk auf ein neues Verhältnis von Lehrenden zu Lernenden. Der Erzieher/Lehrer wird zum Berater und Unterstützer der Lernprozesse. Schule wird zu einem lebendigen Ort, der ganzheitliche Lernprozesse fördert, Freiheit und Selbstständigkeit fordert und „sich vom absoluten und bedingungslosen Zwang zur Unbeweglichkeit grundlegend unterscheidet.“⁷⁵

Es ist nicht gesagt, daß ein Mensch nur dann diszipliniert ist, wenn er künstlich so still wie ein Stummer und so unbeweglich wie ein Gelähmter geworden ist. Hier handelt es sich um einen geduckten und nicht um einen disziplinierten Menschen.⁷⁶

Methodisch äußert sich diese Auffassung in der vorbereiteten Umgebung und dem Sinnesmaterial, das zur Polarisierung der Aufmerksamkeit durch die selbstgewählte Aufgabe führt. Die dadurch mögliche individuelle Förderung, die sich an der Persönlichkeit des Kindes orientiert, führt zu intrinsischer Motivation und Freude am Lernen. Viele Aspekte der exemplarisch ins Feld geführten Futurum-Schule stehen im Einklang mit der Praxis reformpädagogisch angelegter Konzepte wie z.B. der jahrgangübergreifende Unterricht oder der rhythmische Wochenarbeitsplan, der auch in Jenaplanschulen, Montessorischulen oder Freinet Schulen anzutreffen ist. Ebenso spielt die Betonung von sozialem und demokratischem Bewusstsein in Daltonplanschulen und spielte schon damals in Dewey's „Laboratory School“ eine tragende Rolle.

Oelkers berichtet, wie die Institution (die Gestalt der Schule bei Fend) als Gegensatz zum Individuum bei Konzeptentwürfen der Reformpädagogikbewegung ausgeblendet wurde, und kritisiert, dass nur wenige radikale Ansätze nach alternativen Modellen Ausschau hielten, wie z.B. der Ersatz der schulischen Institution durch die Vision freier sozialer Beziehungen.⁷⁷ Während Oelkers die Lösung in der Auflösung der Institution zu sehen scheint, präferiert diese Arbeit die organisationstheoretische Umsetzung reformpädagogischer Ideen. Denn im

⁷³ Oelkers 1989, S. 9-13

⁷⁴ Der interessierte Leser kann sich in der folgenden Literatur schnell einen Überblick verschaffen: Klaßen, T. F./Skiera, E. (Hrsg.) (1993²): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler; Hellmich/Teigeler 1994; Eine kritische Auseinandersetzung bietet: Oelkers 1989

⁷⁵ Montessori 1950 /1969, S. 56

⁷⁶ Montessori 1950 /1969, S. 56

⁷⁷ Oelkers 1989, S. 100

Gegensatz zu Oelkers⁷⁸ wird der Standpunkt vertreten, dass Reformpädagogik „institutionalisierbar“ ist und dass das Ausblenden von organisationstheoretischen Aspekten die flächenabdeckende Realisierung dieser Konzepte verhinderte. Schultheorie, die sich mit der Institutionalisierung von Lernprozessen beschäftigt, darf sich nicht nur mit Lernprozessen, Curricula und Lehrkräften auseinandersetzen, sondern muss auch organisationstheoretisch operieren, um Praxiswirksamkeit gewährleisten zu können.

Ergänzend zu den reformpädagogischen Zielen von Bildung und Erziehung zu Freiheit, Mündigkeit und Selbstverantwortung sei das von Girmes für die Anforderungen der Wissensgesellschaft formulierte Ziel zur Befähigung „intergenerativer Kommunikation über eine gemeinsame Welt“, die hilft, den „spezialisierten Anderen zu verstehen und Zusammenhänge zu stiften“, ins Feld geführt.⁷⁹



Mit dieser kurzen schultheoretischen Verortung endet der Ausflug in die Welt des Makrokosmos und beginnt die Reise in die Welt des Mikrokosmos. Mit Hilfe der Systematik der Schulformel konnten erste Schwachstellen in ihrem Wirkungsgefüge identifiziert werden.

Im Mikrokosmos

Der Mikrokosmos lässt sich auch anhand des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung von Rolff veranschaulichen, dabei zeichnen sich die drei Schwerpunkte Personalentwicklung (die Professionalisierung einschließt), Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung unter Berücksichtigung von Umwelteinflüssen und Wechselwirkungen ab. (Abb.3)

⁷⁸ Oelkers 1989, S. 14

⁷⁹ Girmes 2004b, S. 29f. / S. 38

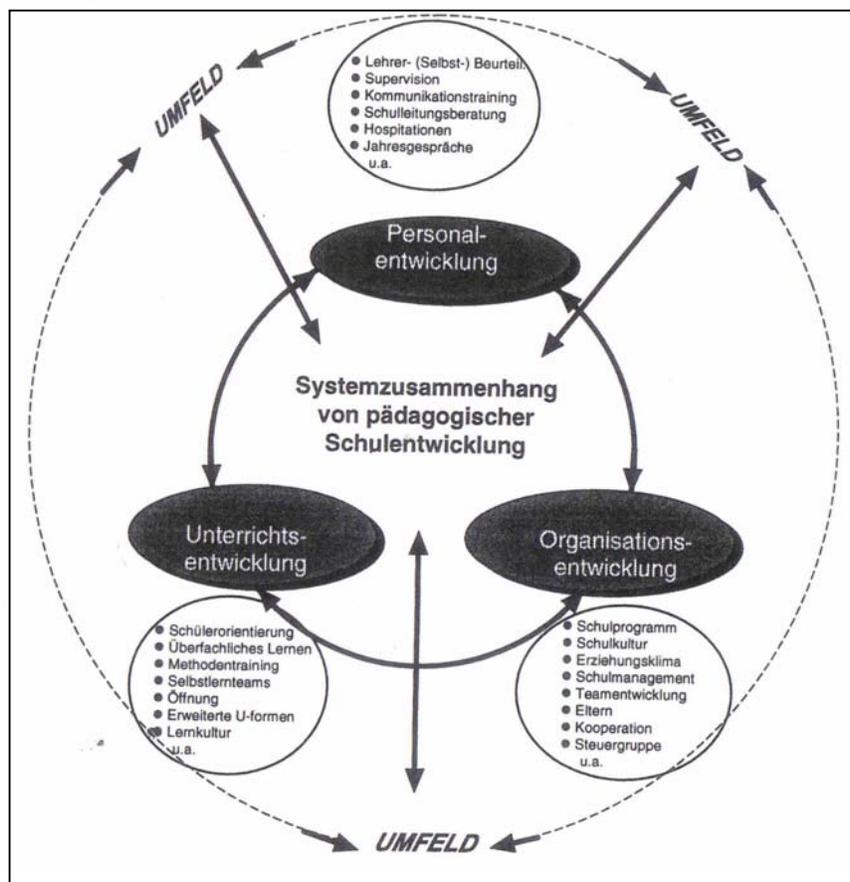


Abb.3: Das drei Wege Modell der Schulentwicklung⁸⁰

Im Laufe des Diskurses kristallisierten sich Verfechter der unterschiedlichen Richtungen heraus, die sich seitdem Kontroversen darüber liefern, welcher der drei Pfeiler für Schulentwicklung ausschlaggebend sei.⁸¹ Viel erfolgversprechender ist im Anschluss an Rolff die systemische Betrachtung aller Variablen. Diese Schlussfolgerung steht auch im Einklang mit den bisherigen Ausführungen zur Schulformel. In Bezug auf die dennoch besondere Rolle von Organisationsentwicklung tritt diese Arbeit ebenso in Rolffs Fußspuren. Er verdeutlicht, dass wirksame Veränderungen institutionell verankert werden müssen. Deshalb müssen Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung in die Organisationsentwicklung eingebettet sein.⁸² Die beiden anderen Schwerpunkte verlieren dabei nicht im Geringsten an Bedeutung, sie werden von dem stützenden Gerüst der Organisationsentwicklung getragen, denn engagierte und gut ausgebildete Lehrer sowie ein zeitgemäßes Curriculum mit entsprechender

⁸⁰ Rolff 1998, S. 305

⁸¹ Rolff 1998, S.304 ff.

⁸² Rolff 1998, S.306; Horster / Rolff 2001, S. 57

Didaktik und Unterrichtsgestaltung benötigen adäquate Organisationsstrukturen. Lehrer sollten sich nicht an Organisationsstrukturen aufreiben; neu strukturierte Inhalte erfordern angemessene Unterrichtsformen.

Organisationsentwicklung mit Hebelwirkung

John Dewey stellte kurz nach dem Ende des ersten Weltkrieges zum ersten Mal explizit die Frage nach der Angemessenheit der Organisation „Schule“ in Bezug auf eine Unterstützungsleistung ihrer Aufgabe und Funktion.⁸³ Viele Jahre später beschäftigte sich der Soziologe Hurrelmann (ebenso unbeachtet) erneut mit dieser Frage und stellte fest:

Schulorganisation und -verwaltung sind nach Modellen konstruiert, die den besonderen sachlich-pädagogischen Anforderungen gesellschaftlich organisierter Sozialisations- und Erziehungsprozesse nicht entsprechen. Die Folge ist, daß die eigene Dynamik pädagogisch-interaktiver Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sich kaum entfalten kann und permanent durch eine nach außengesetzte Anforderungen konzipierte repressive monokratisch-bürokratische Struktur überlagert wird.⁸⁴

Es ist endlich an der Zeit, adäquatere Organisationsformate zu schaffen, die pädagogischen Kontexten besser Rechnung tragen als es die bürokratische Staatsschule vermochte. Die Schulreformbewegungen der letzten Jahrhunderte konzentrierten sich berechtigterweise auf inhaltliche und methodische Aspekte von Lehren und Lernen und in den letzten Jahrzehnten zusätzlich auf die Rolle der Lehrenden. Diese wichtigen Aspekte sollen keinesfalls in Abrede gestellt werden, aber da Organisationsstrukturen dabei vernachlässigt wurden und neue Inhalte, Methoden und besser ausgebildete Lehrer in alten Strukturen Realisierung suchten, konnten nur Bruchteile dessen erreicht werden, was angestrebt wurde, weil „Energien und Potenziale in diesem organisationstheoretischen Anachronismus nur vergeudet werden“, wie Wirries feststellt.⁸⁵ Girmes verdeutlicht ebenso den entscheidenden Einfluss des Organisationsformates auf Professionalität.⁸⁶ Organisationsgestalt und damit Organisationsentwicklung sind in diesem Sinne der Schlüssel zum Glück für Lehrende und Schüler, d.h. organisationstheoretische Konzepte bergen ein erhebliches Potential für erfolgreiche Schulentwicklung, wie Wirries verdeutlicht:

Da nunmehr die Einzelschule im Zentrum der Hoffnung auf Qualitätsverbesserung des gesamten Schulwesens steht, muss man - damit sich diese Hoffnung auch erfüllen kann - konsequent auch den

⁸³ Dewey 1989, S: 240ff.

⁸⁴ Hurrelmann 1978, S. 160

⁸⁵ Wirries 2002, S. 89, Der Begriff „IST-Schule“ bezeichnet die staatlichen Schulen.

⁸⁶ Girmes 2004b, S. 53

nächsten Schritt tun: man muss ihren Organisationscharakter anerkennen und sie als Organisation, als von Menschen gestaltbares und umgestaltbares (!) soziales Gebilde betrachten und behandeln.⁸⁷

Der organisationstheoretische Aspekt von Schulentwicklung wurde bislang nicht nur unzureichend untersucht, so fehlen beispielsweise empirische Untersuchungen gelungener Beispiele, sondern wurde außerdem zu wenig an den Kontext Schule angepasst.⁸⁸ Organisationsentwicklung im Schulbereich muss angemessen definiert und gestaltet werden, d.h. sie darf nicht unreflektiert aus den Wirtschaftswissenschaften übertragen werden. Schul-Organisationsentwicklung definiert sich über ihr Anwendungsfeld - die pädagogische Einrichtung mit ihren spezifischen Merkmalen. Pädagogische Gesichtspunkte müssen in der Organisationsentwicklung Berücksichtigung finden. Wie dies geschehen kann, wird in Teil II der Arbeit vertieft.

Eingebettete Unterrichtsentwicklung

Horster und Rolff fordern Vielfältigkeit im Unterricht, d.h. Frontalunterricht soll auch durch Gruppenunterricht, individualisierte Formen von Unterricht sowie durch Projektunterricht ergänzt werden.⁸⁹ Fachunterricht und fächerübergreifende Unterricht sollen sich außerdem abwechseln. An dieser Stelle wird die Abhängigkeit vom Makrokosmos, d.h. von Curriculumentwicklung und Bildungspolitik deutlich. Denn Lehrer müssen sich im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Lehrpläne und Stundentafeln bewegen, fächerübergreifender Unterricht verlangt diesbezüglich Freiräume. Der Unterricht soll, im Anschluss an Horster und Rolff, ebenso sachkompetent wie situationsangemessen und unter Berücksichtigung des Erziehungsauftrages geschehen.⁹⁰ Hier zeigt sich deutlich die Abhängigkeit zu Personalentwicklung bzw. notwendiger Professionalisierung. Unterricht soll zugleich „sinnhaft“ sein. Die Autoren rücken mit dieser These den Bezug zum Lerner in den Vordergrund. Ergänzend dazu kann angeführt werden, dass Unterricht ebenso auf die Bedürfnisse des Lerners bzw. auf neurophysiologische Bedingungen von Lernprozessen ausgerichtet sein muss, wie bereits gezeigt wurde. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit weiteren Unterrichtsentwicklungskonzepten kann an dieser Stelle ausgespart werden, da sie in diesem Kontext nebensächlich ist.⁹¹ Viel bedeutsamer in diesem Zusammenhang ist das

⁸⁷ Wirries 2002, S. 40

⁸⁸ Vgl. Tacke, in: Terhart / Böttcher 2004, S. 20f.

⁸⁹ Horster / Rolff 2001, S. 45f.

⁹⁰ Horster / Rolff 2001, S. 49ff.

⁹¹ Ein Überblick kann sich in folgender Literatur verschafft werden: Horster / Rolff 2001; Meyer, H. 2004

Wechselspiel von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Horster und Rolff definieren Unterricht als „institutionalisierte und systematisierte Seite des Lernens“, dementsprechend muss Unterrichtsentwicklung in Organisationsentwicklungsprozesse eingebettet sein.⁹² Sie identifizieren fünf Basisprozesse der Unterrichtsentwicklung: Es sollten Daten über die *Mentalen Modelle*⁹³ des Kollegiums gesammelt werden, ein gemeinsames Verständnis und gemeinsame Ziele vereinbart werden, Methoden und Mittel zur Unterrichtsentwicklung überprüft werden; die Vorhaben geplant und umgesetzt werden sowie die Ergebnisse in ihrer Wirksamkeit evaluiert werden.⁹⁴ Sie zeigen dabei auf, wie Arbeits- und Organisationsstrukturen unterstützend eingesetzt werden können. Sie veranschaulichen, wie man fächerübergreifendes Planen und Arbeiten konkret organisieren kann.⁹⁵ Sie unterbreiten Vorschläge, wie Fachkonferenzen, Jahrgangsteams, Klassenteams, unterrichtsbezogenes Feedback, Leitungsstrukturen und Steuergruppen erfolgreich zur Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden können.⁹⁶ Die Erörterung der Futurum-Schule wird ebenso wie die weiteren theoretischen Ausführungen eindrucksvolle Beispiele für erfolgreiche ganzheitliche Unterrichtsentwicklung aufzeigen.

Die Wirksamkeit von Schulprogrammarbeit

Schulentwicklung findet in der bisherigen Praxis in Schulprogrammen ihren Ausdruck.

Wir verstehen unter einem Schulprogramm das schriftlich fixierte Planungs- und Handlungskonzept der Einzelschule, in dem auf der Grundlage staatlicher Rahmenvorgaben Ziele und Prinzipien gemeinsamer Arbeit beschrieben und im Kontext für alle Beteiligten verbindlich gemacht werden.⁹⁷

Hameyer und Schratz betonen, dass im reinen Ausformulieren von Zielen noch kein Schulprogramm besteht.⁹⁸ In einem Schulprogramm werden Visionen zu Leitbildern, an denen sich die Schule ausrichtet. Ein schriftlich fixiertes Arbeitsprogramm mit entsprechenden Maßnahmen ist dazu unbedingt erforderlich. Die Autoren weisen ebenso auf eine notwendige Kombination von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung hin.⁹⁹

⁹² Horster / Rolff 2001, S. 9, 19

⁹³ Der Begriff wird in Kapitel 3 erläutert

⁹⁴ Horster / Rolff 2001, S. 66

⁹⁵ Horster / Rolff 2001, S. 81ff.

⁹⁶ Horster / Rolff 2001, S. 189-204

⁹⁷ Biehl 2005, S. 156

⁹⁸ Hameyer / Schratz, in: Altrichter et al. 1998, S. 86

⁹⁹ Hameyer / Schratz, in: Altrichter et al. 1998, S. 88

Die Wirksamkeit, der in der Praxis hauptsächlich bei Unterrichtsentwicklung ansetzenden Schulprogramme ist, laut Biehl und Altrichter, noch ungeklärt.¹⁰⁰ Biehl verdeutlicht die Bedeutung von „Kooperations- und Kommunikationsstrukturen“ für den Erfolg von Schulprogrammarbeit, er weist außerdem darauf hin, dass die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kollegiums und die Bereitschaft für Schulprogrammarbeit eine entscheidende Rolle spielen.¹⁰¹ Altrichter postuliert, dass sich eine unterstützende Arbeitsorganisation mit zur Verfügung stehenden Zeitfenstern positiv auf die Schulprogrammarbeit auswirkt.¹⁰² Er macht auf „den Verschleiß von Energie und Motivation bei ursprünglich motivierten LehrerInnen“ aufmerksam und sieht die Ursache dafür in den mit Schulprogrammarbeit einhergehenden, den normalen Aufgabenbereich eines Lehrers übersteigenden Veränderungen begründet sowie in der geringen Wirksamkeit der Anstrengungen:

Sie erleben diese Veränderungen als anstrengend, verunsichernd und als unbedankt von System und vielen KollegInnen. Die Früchte der Entwicklungen selbst sind oft zu kompromisshaft und zu langwierig erarbeitet, als dass sie neuerlich motivierend wirkten.¹⁰³

Schulprogrammarbeit als realisierte Subebene von Schulentwicklung weist demnach ein erhebliches Verbesserungspotential auf. Schratz et al. zeigen fünf Erfolgsfaktoren für aussichtsreiche Schulprogrammarbeit auf: Klarheit, Fokussiertheit, Transparenz, Verschriftlichung und schrittweise Umsetzung.¹⁰⁴ Sie heben außerdem die Bedeutung der Schulleitung hervor. Philipp und Rolff unterstreichen, wie Biehl, die Bedeutung des Einbezugs der Bedürfnisse der Betroffenen sowie deren aktive Partizipation für erfolgreiche Schulprogrammarbeit.¹⁰⁵

Die Defizite in der Umsetzung liegen offensichtlich in der mangelnden ganzheitlichen Einbettung in die Organisationsstrukturen und die Organisationskultur der Schulen begründet, so dass sich die Bemühungen der Pädagogen daran zerschlagen. Das Beispiel der Futurum-Schule wird zeigen, wie dieses Phänomen zu großen Teilen durch einen ganzheitlichen Ansatz eingegrenzt werden kann.

¹⁰⁰ Vgl. Biehl 2005, S. 156 / Vgl. Altrichter 2005, S. 162

¹⁰¹ Biehl 2005, S. 157

¹⁰² Altrichter 2005, S. 162

¹⁰³ Altrichter 2005, S. 162

¹⁰⁴ Schratz / Iby / Radnitzky 2000, S. 87

¹⁰⁵ Philipp / Rolff 2004, S. 29f.; S. 31f.

Die Besonderheit der Personalentwicklung in Schulen

Die Personalentwicklung im staatlichen Schulbereich weist eine Besonderheit auf, sie ist für den Bereich des Personalmanagements landesbehördlich geregelt, d.h. die einzelnen Schulleiter verfügen in den meisten Bundesländern über wenig Einfluss auf die Personalauswahl.¹⁰⁶ Langfristig müssen Schulen Personalautonomie zugesprochen bekommen.

Allein in Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen sehen die Schulgesetze eindeutig das Recht der Schulen zur Personalauswahl vor. In Rheinland-Pfalz *können* die Schulen lediglich in die Auswahl der Lehrkräfte einbezogen werden und in Brandenburg ist die Schulleitung nur zu *hören* und in Thüringen zu beteiligen. Damit hat die Personalauswahl durch die Schulen noch lange nicht die Verbreitung gefunden, die im Sinne einer gestärkten Eigenverantwortung der Schulen sinnvoll erscheint.¹⁰⁷

Unter den gegebenen Umständen konzentriert sich Personalentwicklung in der Einzelschule zum einen auf Weiterbildung zur Kompetenzerweiterung, d.h. auf Lehrer- und Schulleiterfortbildung sowie zum anderen auf Team bzw. Kollegiumsentwicklung, um die gegebenen Personalumstände bestmöglich gestalten zu können. Lohmann schlägt dazu vor, nach einer Analyse der vorhandenen Kompetenzen und Lücken sowie der existenten Kooperation eine „Vertrauens- und Zutrauenskultur“ zu schaffen, die ein adäquates Führungsdesign umfasst.¹⁰⁸ Gespräche mit einzelnen Pädagogen, Zielvereinbarungen, Coaching und Fürsorge sollen helfen das Klima und die Zusammenarbeit im Kollegium zu verbessern. Auf die Professionalisierung der Pädagogen wird an anderer Stelle weiter eingegangen.

 Resümierend lässt sich feststellen, dass auch im Bereich des Mikrokosmos von optimierbaren Verbindungen und vernachlässigten Wechselwirkungen ausgegangen werden kann. Das ungünstige Wechselspiel der Variablen der Schulformel klang bereits in diesem einführenden Kapitel an. Die Interdependenzen innerhalb der beiden Ebenen sowie zwischen den Ebenen werden im Laufe der Untersuchung andere Klangfarben annehmen und deutlicher und harmonischer hervortreten. So dass sich die Unstimmigkeiten in der Gesamtkomposition auflösen und die Implementierungslücke verschwindet.

¹⁰⁶ Lohmann 2005, S. 62

¹⁰⁷ Müller 2006, S. 55

¹⁰⁸ Lohmann 2005, S. 64f.

Die Implementierungslücke – Auf der Suche nach den schließenden Kraftteilchen

Die deutsche Schulentwicklungsgeschichte zeichnet sich zusammengefasst durch „hastige Umsetzungsversuche“ aus, denen es an kohärenten Gesamtkonzepten und Systemdenken mangelt, wie auch Dubs feststellt.¹⁰⁹ Als logische Konsequenz dessen findet man ein unüberschaubares Chaos sowie die mangelnde Innovationsbereitschaft der allein gelassenen Betroffenen vor. Das Potential von Innovationsbereitschaft zur Implementierung für Veränderungen wird dabei nicht erkannt. Es fehlen klare Rahmenbedingungen, die eine Orientierung erleichtern würden, sowie Ressourcen zur Bewältigung der Veränderung, zum Beispiel Zeit, Unterstützung oder finanzielle Mittel zur Erarbeitung neuer Kompetenzen.¹¹⁰ Isolierte und systemisch unreflektierte Teilinterventionen, die zu unbedachten Nebenwirkungen in anderen Teilsystemen führen, vereiteln neben anderen Faktoren die Reformversuche.

Es zeichnet sich ab, dass für das Fehlen einer nachhaltigen Implementierung von Veränderungen eine Vielzahl von sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren verantwortlich sind, die sich in ihrem Zusammenspiel potenzieren. Eine Implementierungslücke ist vorprogrammiert, wenn Veränderungen oberflächlich oder rein symptomatisch angelegt werden, wenn sie inkompatibel mit den bestehenden Organisationsstrukturen sind, wenn Beteiligte nicht aktiv in den Visions- und Veränderungsprozess einbezogen werden und bildungspolitische Maßnahmen unreflektiert von außen aufgesetzt werden, wie bisher zu beobachten.¹¹¹

Für nachhaltig wirksame Veränderungen bedarf es eines Change Managements, das „nachhaltige und effektive Wandlungsprozesse initiieren, implementieren und stabilisieren“ kann, wie auch Brohm es fordert.¹¹² Hall und Hord entwickelten auf der Basis der Prinzipien von Veränderung diesbezüglich sehr überzeugende Werkzeuge zur Implementierung von Innovationen, die im dritten Teil näher beleuchtet werden.¹¹³ Zu verändernde Systeme müssen aufgebrochen, verändert und anschließend wieder verfestigt werden, damit Veränderungen nachhaltig wirken können, wie schon Lewin feststellte:

¹⁰⁹ Dubs 2005, S. 4

¹¹⁰ Vgl. Dubs 2005, S. 6

¹¹¹ Vgl. Brohm, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 183-189

¹¹² Brohm, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 174

¹¹³ Vgl. Hall / Hord 2001

A successful change includes therefore three aspects: unfreezing (if necessary) the present level L1, moving to the new level L2, and freezing group life on the new level.¹¹⁴

Das Scheitern der derzeitigen Versuche, Veränderungen zu erzielen, obwohl der Bedarf nach veränderten Organisationsformaten teilweise bereits erkannt wird¹¹⁵, liegt darin begründet, dass Lewins erster Schritt unzureichend und der letzte Schritt überhaupt nicht vollzogen wird. Es fehlt das Bewusstsein für die Komplexität, Dauer, Schwerfälligkeit und Trägheit von Veränderungsprozessen sowie das Einfühlungsvermögen in die in den Prozess involvierten Menschen. Durch das Ausblenden von psychologischen und soziologischen Aspekten im Schulentwicklungsbereich blieben wichtige veränderungshemmende oder gar verhindernde Faktoren ungeklärt.

Die Forschungsrichtung

Die aus dem Forschungsstand folgenden Arbeitshypothesen dieser Untersuchung seien im Folgenden zusammengefasst.

- Die Wechselwirkungen von Mikro- und Makrokosmos des Schuluniversums müssen berücksichtigt werden, um nachhaltig wirksame Schulentwicklung konzipieren zu können.
- Ganzheitliche schulspezifische Organisationsentwicklung stellt eine weitere Gelingensbedingung für erfolgreiche Schulentwicklung dar, da Organisationsstrukturen die Prozesse und Tätigkeiten der Akteure tragen.
- Widerstände gegen Veränderungen sowie die Bedürfnisse der Akteure müssen einbezogen werden.
- Erfolgreiche Veränderungsprozesse müssen unterstützt und durch ein professionelles Change Management begleitet werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen werden ihre Implikationen einerseits theoretisch ausformuliert und ergründet sowie andererseits mit den Gelingensbedingungen der Futurum-Schule in Beziehung gesetzt. Vor diesem Hintergrund werden die erkennbaren Erfolgsfaktoren nachhaltiger Schulentwicklung aufgezeigt sowie die Konzeption eines ganzheitlichen Schuldesigns entwickelt, das mit Hilfe organisationstheoretischer Aspekte

¹¹⁴ Lewin 1951, S. 228

¹¹⁵ Vgl. Tacke, in: Böttcher / Terhart 2004, S. 19

Prozesse und Strukturen in Schulen verständlicher machen und Anlasspunkte zur Veränderung aufzeigen soll. Das Organisationsdesign wird dabei im Anschluss an den erörterten Forschungsstand so konzipiert, dass es mit den Bedürfnissen der Lerner im Einklang steht, d.h. im Sinne einer reformpädagogischen Haltung lernförderlich und motivierend wirkt sowie fächerübergreifendes Lernen als Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft ermöglicht. Außerdem wird Unterrichtsentwicklung nicht von Organisationsentwicklung getrennt betrachtet. Ebenso wird ein Professionalisierungskonzept integriert, so dass die drei Säulen der Schulentwicklung im Schuldesignkonzept verschmelzen. Zusätzlich werden Strategien zur erfolgreichen Implementierung von Veränderungen expliziert und die Auseinandersetzung mit Veränderungsbarrieren und Change Management Konzepten in die Überlegungen eingeflochten.

Die beschriebene Herangehensweise zeigt sich als so komplex, dass komplexitätsreduzierende Strategien eingesetzt werden müssen, um Lesbarkeit und Verständnis des Forschungsgegenstandes sowie der Forschungsergebnisse abzusichern. Dazu werden zum einen Schemen entworfen, die zur Veranschaulichung dienen und als Hilfsmittel für eine systematische Analyse und Interpretation abstrakte Kategorien oder Betrachtungsebenen aufwerfen, die sich im Gesamtbild wieder auflösen. Zum anderen fokussiert die Untersuchung auf dynamische Komplexität, während Detailkomplexität teilweise ausgeblendet wird. Vor dem Hintergrund eines Gesamtgefüges sollen Ansatz- und Hebelpunkte ausfindig gemacht werden, die wirkungsvoll und nachhaltig zu verändern vermögen, d.h. die Implementierungslücke überwinden können, denn:

Das Universum böte ein völlig anderes Bild, hätten die Materie und die Kraftteilchen auch nur geringfügig andere Eigenschaften.¹¹⁶

So wie sich Physiker die Naturkräfte zur Erleichterung unseres Alltags zu Nutze machen, soll aufgrund der Erkenntnisse des Forschungsprozesses begonnen werden aufzuzeigen, wie der Schulalltag erleichtert und die Kräfte des Schuluniversums auf kluge Weise genutzt bzw. einige Eigenschaften verändert werden können.

¹¹⁶ Greene 2005, S. 28

Die derzeitige Situation charakterisiert sich eher durch Energieverschwendung und Raubbau an den Lehrern als durch ökonomischen Einsatz der ohnehin knappen Ressourcen:

Für die Lehrer, das muss man auch ganz klar sagen, heißt das: wenn sie Pech haben, kämpfen sie vormittags auf verlorenem Posten (...), egal was sie machen, auch wenn sie da noch so ein Feuerwerk abziehen. Wenn sie 20 Jahre auf verlorenem Posten kämpfen, dann gehen sie dabei kaputt. Wenn wir heute kaum noch einen Lehrer im Rentenalter in die Rente schicken, sondern fast alle vorher, und zwar deutlich vorher, dann deswegen, weil die nicht mehr können und nicht, weil sie nicht mehr wollen.¹¹⁷

¹¹⁷ Direktor der Psychiatrischen Universitätsklinik Ulm zitiert nach Kahl 2005, S. 99

2 • Forschungsdesign

Erkenntnistheoretische Verortung

Der erkenntnistheoretische Rahmen, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, setzt beim Zweifel an einer objektiven Realität und absoluten Wahrheit an. Diese skeptische Grundeinstellung findet in dieser Arbeit zunächst durch die Sichtweise des Radikalen Konstruktivismus ihren Ausdruck. Dieser Ansatz entstand aus den Fragen, die sich durch die erschütternden Ergebnisse der Quantenmechanik stellten. Chaotische Quantensprünge und beobachterabhängige Untersuchungsergebnisse stellten die bekannte physikalische Welt mit ihrer Logik in Frage. Deshalb wird Wissen und Erkennen im Radikalen Konstruktivismus als „Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjektes“ angesehen, welches eine „*Struktur* im Fluß des Erlebens“ als Wirklichkeit deutet.¹¹⁸ Diese Struktur wird durch Auswahl an getroffenen Unterscheidungen und deren Beurteilung durch das Subjekt erschaffen. Vertreter des Radikalen Konstruktivismus verhalten sich auch der eigenen Position gegenüber konsequent, indem sie den Radikalen Konstruktivismus nicht als besseres Abbild von Realität betrachten, sondern als „mögliches Modell der Erkenntnis in kognitiven Lebewesen, die imstande sind, sich auf Grund ihres eigenen Erlebens eine mehr oder weniger verlässliche Welt zu bauen“.¹¹⁹ In diesem Sinne wird in der Arbeit einer weiteren Perspektive Bedeutung zugesprochen, dem ähnlich erscheinenden Ansatz des Sozialen Konstruktivismus:

Damit soll angeregt werden, Bedeutung aus den Köpfen von Individuen herauszuholen und sie vielmehr in unseren Formen des *zwischenmenschlichen Umgangs* zu suchen.¹²⁰

Der Soziale Konstruktivismus basiert auch auf dem epistemologischen Zweifel an objektiver Realität, trennt aber die Konstruktion von Wissen vom Subjekt und stellt die soziale Eingebundenheit allen Wissens in den Mittelpunkt. Aus dieser Perspektive erscheint Wissen als „Nebenprodukt einer Vielzahl von Beziehungen zwischen sich gegenseitig unterstützenden Handelnden“, wie Gergen es beschreibt.¹²¹ Wissen wird von Interpretationen, Werten und kulturelle Kontexten bestimmt. Das trifft innerhalb dieses Gedankengebäudes auch auf Rationalität zu, d.h. die Prinzipien der rationalen „objektiven“ Wissenschaft stellen

¹¹⁸ Von Glaserfeld, in: Watzlawick 2004, S. 30

¹¹⁹ Von Glaserfeld, in: Watzlawick 2004, S. 37

¹²⁰ Gergen 2002, S. 183

¹²¹ Gergen 2002, S. 78

nur eine gemeinsam erarbeitete Konstruktion dar, deren Wahrheit nur in dieser sozialen Einheit gilt. Das Ziel sozialer Konstruktionisten besteht darin, die „uneingeschränkte wissenschaftliche Autorität zu hinterfragen und ihr den Nimbus des Unantastbaren zu nehmen“.¹²² In dieser Arbeit koexistieren beide kurz skizzierten Perspektiven nebeneinander, der Fokus der Arbeit wird sich entsprechend auf die individuellen Realitätskonstruktionen sowie auf sozial konstruiertes Wissen richten.

Beide skeptischen Positionen werden bewusst mit der Systemtheorie, die eine objektive Realität in Form von Systemen voraussetzt¹²³, d.h. erkenntnistheoretisch entgegengesetzt argumentiert, kombiniert. Dementsprechend wird auch die Möglichkeit einer objektiven Wirklichkeit neben den skeptischen Positionen in Betracht gezogen und die erhellenden Aspekte einer systemischen Sichtweise genutzt:

Die neuere Systemtheorie ist eine Theorie der Beziehungen zwischen System und Umwelt in dem Sinne, als sie die herkömmliche analytische Isolierung von Einzelsystemen überwinden will und Systeme immer nur im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Umwelt zu erfassen sucht.¹²⁴

Die Systemtheorie ergänzt die Ansätze der individuellen und sozialen Konstruktion von Wissen durch Wechselwirkungen innerhalb von Systemen. Im Zeichen der Postmoderne wird die gewählte epistemologische Theorienpluralität begrüßt und vorgeschlagen, die Widersprüche und Paradoxien der drei favorisierten Sichtweisen auszuhalten. Konstruierte Welten können dadurch auch systemtheoretisch beleuchtet werden und die objektive Realität als individuelle Konstruktion erscheinen. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, eine kombinierte Art von Wirklichkeitskonstruktion zur Diskussion zu stellen, die das Schuluniversum ganzheitlicher erschließen kann, als es durch die bislang isolierten Versuche möglich war.

Methodische Reflexion

Nach Beck und Scholz löste die Analyse von Realität das Konstruieren von Konzepten und Entwürfen in der Erziehungswissenschaft ab.¹²⁵ Diese Arbeit beschreitet beide Wege. Es wird einerseits theoriebildend gearbeitet, indem der bestehende Theoriebestand in Bezug auf Kohärenz, Konsistenz und Erklärungskraft untersucht sowie durch einen neuen Konzeptentwurf erweitert wird, andererseits gilt es durch die Analyse eines Einzelfalles im

¹²² Gergen 2002, S. 71

¹²³ Vgl. Luhmann 1991, S. 30

¹²⁴ Willke 2000, S. 51

¹²⁵ Beck / Scholz, in: Friebertshäuser 1997, S. 679

Anschluss an Terhart „Abstraktionen aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten.“¹²⁶ Dabei besteht der Anspruch des Einzelfalls nicht in Repräsentativität, sondern in der Darstellung einer bewusst gewählten „Möglichkeit einer Konstruktion sozialer Wirklichkeit“, wie Beck und Scholz verdeutlichen.¹²⁷ Die Futurum-Schule wurde aufgrund ihres außergewöhnlichen und innovativen Organisationsformates ausgewählt, das individuelle Entwicklungspläne ermöglicht und schulentwicklungstheoretisch auf ganzheitliche Organisationsentwicklung fokussiert, die alle anderen Aspekte darin einbettet. Diese Vorgehensweise ist der Aussagekraft und des wissenschaftlichen Beitrags eines umfassend analysierten und theoretisch erschlossenen erfolgreichen Einzelfalls geschuldet, was in einem pädagogischen Kontext, laut Fatke, „ein Heer statistischer Angaben“ an Wert bei weitem übertrifft.¹²⁸ Dabei wird der Einzelfall zu bestehenden Wissensbeständen und allgemeinen Prinzipien in Beziehung gesetzt und Reflexionswissen erzeugt, das über die reine erfahrungsbasierte Erkenntnis hinaus geht.¹²⁹ Weitere Fallstudien erfolgreicher Beispiele und komparative Forschung bleiben weiterführenden Forschungsprojekten vorbehalten.

Der Forschungsertrag dieser Arbeit besteht darin, Veränderungsoptionen für einen deutschen Kontext aus der theoretischen Konstruktion eines Konzeptentwurfs und anhand eines erfolgreichen theoretisch reflektierten Einzelfalles ableiten zu können. Die durch den Theorierahmen vorstrukturierte Fallstudie setzt durch verdichtete Beschreibungen der gewählten Aspekte in der Praxis an und wird theoretisch reflektiert zu einem Werkzeug, das diese Veränderungsoptionen freisetzen kann.¹³⁰ Sie ist von Fallarbeit und Kasuistik abzugrenzen, da diese Disziplinen sich rein praktisch mit bestimmten Fällen beschäftigen.¹³¹

Die Methodenentscheidung fiel aufgrund der beabsichtigten Ertragsweite des Interviewmaterials auf halbstrukturierte Experteninterviews, die als Leitfaden-Interviews durchgeführt wurden.

So können Leitfaden-Interviews schlicht zur Sammlung von Daten und Informationen zu einem Themenkomplex dienen, darüber hinaus können sie aber auch der Hypothesen- oder Theorieüberprüfung

¹²⁶ Terhart, in: Friebertshäuser 1997, S. 28

¹²⁷ Beck / Scholz, in: Friebertshäuser 1997, S. 682

¹²⁸ Fatke, in: Friebertshäuser 1997, S. 57

¹²⁹ Vgl. Fatke, in: Friebertshäuser 1997, S. 59ff.

¹³⁰ Vgl. Beck / Scholz, in: Friebertshäuser 1997, S.679ff.

¹³¹ Fatke, in: Friebertshäuser 1997, S. 59

oder der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien dienen.¹³²

Die Interviews zielten auf das innovative Erfahrungswissen und erschlossen implizite wie explizite Strukturen und Prozesse. Diese Wissensbestände sind, wie auch Meuser und Nagel feststellen, oft nur über Berichte der Projektleiter abrufbar.¹³³ Ihre kontextgebundenen institutionalisierten Funktionen und Kompetenzen erheben sie zu Experten. Froschauer und Lueger unterscheiden drei Arten von Expertise: systeminterne Handlungsexpertise, feldinterne Reflexionsexpertise und externe Expertise.¹³⁴ Handlungsexpertise besteht dabei aus Erfahrungswissen, das meist nicht explizit abrufbar ist, sondern als implizites Wissen in den Handelnden schlummert. Feldinterne Reflexionsexpertise bezeichnet ein höheres abstrakteres Niveau von Wissen, das die Reflexion über das Feld bereits mit einbezieht. Diese Experten arbeiten an Schnittstellen sozialer Systeme und setzen sich und das erarbeitete Wissen reflektierend in Beziehung. Die externe Expertise beschränkt sich auf theoretisches Wissen, das im Forschungsprozess auf einen Gegenstand bezogen wird. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Beschäftigung mit feldinternem Reflexionswissen, welches durch die Projektleiter der Umstrukturierung in den Interviews generiert wird. Es wird stellenweise durch das Erfahrungswissen der Pädagogen ergänzt und mit der externen Forschungsexpertise, d.h. dem erarbeiteten Theorierepertoire, in Beziehung gesetzt. Das gewonnene Wissen dient, nach Froschauer und Lueger, der Deskription und Inspektion sozialer Phänomene.¹³⁵

Das Experteninterview grenzt sich damit von den herkömmlichen Leitfaden-Interviews in der qualitativen Forschung ab. Aufgrund der ausgewählten thematischen Schwerpunkte kann entschieden werden, was transkribiert und paraphrasiert wird. Nach Meuser und Nagel kann auf Notationssysteme verzichtet werden, da Pausen, Stimmlage und sonstige nonverbale Aspekte für die Auswertung irrelevant sind.¹³⁶ Die Auswertung fokussiert auf thematisch-inhaltlich relevante Einheiten, auf die sich der Leitfaden konzentriert. Die relevanten Abschnitte werden thematisch geordnet und verdichtet und die generierten Strukturen und Abstraktionen in ihren Kontexten theoretisch aufgearbeitet. Die soziologische Konzeptualisierung und entsprechende theoretische Generalisierung, die sich bei komparativen repräsentativen Fallstudien als Kategorisierungen, Typisierungen und

¹³² Friebertshäuser, in: Friebertshäuser 1997, S. 376

¹³³ Meuser / Nagel, in: Friebertshäuser 1997, S.481

¹³⁴ Froschauer / Lueger 2003, S. 37f.

¹³⁵ Froschauer / Lueger 2003, S. 41

¹³⁶ Meuser / Nagel, in: Bogner / Littig / Menz 2002, S. 83

Verallgemeinerungen äußert, entfällt bei der explorativen, illustrativen Studie. Die Qualität des Forschungsmaterials wird durch den Theorierahmen, der im Analyseschema „Schuldesign“ seinen Ausdruck findet, sowie den zyklischen Forschungsprozess abgesichert. Die gestreuten Interviewzeitpunkte ermöglichten durch Zeitfenster für Reflexionsphasen eine ständige Weiterentwicklung des Forschungsprozesses.

Rollenklärung

Als Forscherin näherte ich mich dem Forschungsgegenstand aus der Perspektive meiner bisherigen wissenschaftlichen Entwicklung, die der systemischen und interdisziplinären Denktradition der Forschungsgruppe am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg geschuldet ist. Als externe Diagnostikerin war ich, wie oben erwähnt, auf die Kooperation der Futurum-Schule, d.h. auf den Zugang zu Informationen und Reflexionswissen angewiesen. Diesen Zugang verdanke ich Hans Ahlenius, Projektleiter der Umgestaltung der Schule, ausgebildeter Lehrer für Naturwissenschaften, IT - Experte und Besucherbetreuer der Futurum-Schule. Die Darstellung der Schule erfolgt mit seiner freundlichen Genehmigung und ist natürlich durch seine Wahrnehmung und Interpretation der Prozesse gefärbt. Ich verzichte in der Auseinandersetzung auf eine „Pseudo-Distanzierung“, wie es Elias formuliert, die aus jedem Versuch, subjektive Prozesse mit aller Macht objektivieren zu wollen, folgen muss.¹³⁷ D.h. die Forschungserkenntnisse sind ein Produkt aus der theoretischen Perspektive der Autorin und des praktischen Blickwinkels eines erheblich an der erfolgreichen Veränderung der Futurum-Schule beteiligten Verantwortlichen. Dieses Verschmelzungsprodukt bildet die wissenschaftliche Basis für die Weiterentwicklung der Erkenntnisse anhand anderer Forschungsperspektiven und weiterer praktischer Beispiele.

Forschungsphasen

Der Forschungsprozess begann mit der Informationsphase. Die Homepage der „Futurum-Schule“, Zeitungsartikel sowie Selbstdarstellungen in Form von PowerPoint Präsentationen und Videos ermöglichten die Vorbereitung der Interviews. Gleichzeitig nahm ich Kontakt zu Hans Ahlenius auf und organisierte einen ersten Forschungsaufenthalt. Das sollte sich als

¹³⁷ Elias 1987, S. 57

schwieriges Unterfangen herausstellen, da sich die Lehrer der Schule derzeit durch die regen Besucherströme gestört und in ihrer Arbeit behindert fühlten und parallel Umstrukturierungen stattfanden. Dennoch ermöglichte Hans Ahlenius im Oktober 2004 die ersten Interviews vor Ort. Ein Probeinterview mit einer Schulleiterin in Magdeburg diente der Optimierung des Leitfadens, den ich anschließend in die Interview- und Verständigungssprache – englisch – übersetzte. Zur Ausarbeitung und Nutzung des Leitfadens half Cornelia Helfferich's „Manual für die Durchführung qualitativer Interviews“¹³⁸ sowie Meuser und Nagel mit ihren Vorschlägen.¹³⁹ Ich orientierte mich außerdem an den praktischen Hinweisen von Froschauer und Lueger.¹⁴⁰ Der Leitfaden, der auch Raum für Narrationen ließ, fokussierte auf die Eckpfeiler des Analyseschemas und wurde flexibel gehandhabt.

Hans Ahlenius wurde aufgrund der angeführten Begründung zum Hauptinterview- und Ansprechpartner während des gesamten Forschungsprozesses. Hans Ahlenius leitete zusammen mit Henrik Åkerfeldt die zweijährige Umgestaltung der Schule zur Futurum-Schule. Beide fungierten von 1997 bis 1999 halbtags als Projektleiter:

Henrik is social science teacher and I'm natural science so we are complementary in that way and during the period of rebuilding Futurum we spend half a time free from education in the project, meeting with the builder company, the architects, everything, Henrik is also an engineer for construction, so he is in both professional.¹⁴¹

Ich führte während des ersten Aufenthaltes in Schweden im Oktober 2004 ein Interview mit Hans Ahlenius, ein gemeinsames Interview mit Henrik Åkerfeldt und Hans Ahlenius sowie ein Interview mit einer *Specialpedagogin*¹⁴² / Teamchefin, ein Interview mit einer Oberstufenlehrerin / Teamchefin, ein Interview mit einem Vor- und Grundschullehrer sowie kurze Interviews mit mehreren Schülern durch.

Die zweite Interviewfolge mit Hans Ahlenius fand im Juni 2005 in Magdeburg statt, da er aufgrund eines Lehrauftrages und eines Kooperationsprojektes in Magdeburg weilte. Da die ersten Interviews den Schwerpunkt auf Strukturen und das Erfassen der Eigenheiten der Schule setzte, legte die zweite Interviewfolge ihr Augenmerk verstärkt auf die soziale Dimension der Schule, um ein ganzheitliches Bild zu erzeugen.

¹³⁸ Vgl. Helfferich 2004, S. 166ff.

¹³⁹ Meuser / Nagel, in: Friebertshäuser 1997, S. 481-491

¹⁴⁰ Froschauer / Lueger 2003, S. 51-79

¹⁴¹ I, 3 A, S. A12, Z. 40-48

¹⁴² Der Begriff wird im Kapitel IV genauer erläutert, er unterscheidet sich von einem deutschen Verständnis einer Sonderpädagogin und wurde deshalb nicht übersetzt.

Auch die dritte Interviewphase mit Hans Ahlenius im September 2005 fand in Magdeburg statt und fokussierte auf die Implementierungsstrategien der Futurum-Schule und auf die sich aus der bisherigen Auswertung ergebenden weiterführenden Fragen.

Die abschließenden Interviews mit Hans Ahlenius fanden im Mai 2006 in Magdeburg statt. Die Staffelung der Interviews diente der stufenweisen Weiterentwicklung der Erkenntnisse, da weiterführende Fragen zu verschiedenen Zeitpunkten möglich wurden. Diese Vorgehensweise stellte sich als sehr wichtig heraus.

 Nachdem die Forschungsrichtung und das Forschungsdesign aufgezeigt wurden, beginnt im nächsten Kapitel die Untersuchung der organisationstheoretischen Aspekte eines zu entwickelnden Schuldesigns.

Teil II

Das Organisationsdesign als Hebel für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse

3 • Das Organisationsdesign einer *lernenden Organisation*

 Der folgende Abschnitt hat nicht den Anspruch eines vollständigen historischen Abrisses von Organisations- oder Managementkonzepten, sondern dient lediglich zur Orientierung sowie als Überleitung zu den Bedingungen und Anforderungen an Organisationen der Wissensgesellschaft.

Von der industriellen Revolution zur Wissensgesellschaft

Mit den großen Fabriken der industriellen Revolution des 16. und 17. Jahrhunderts wurden Arbeitsteilung, Spezialisierung und Mechanisierung zu Leitprinzipien der Ökonomie.¹⁴³ Der Mensch fungierte lediglich als austauschbare Wegwerfarbeitskraft. Führung war gleichbedeutend mit militärisch anmutender Autorität, die Effizienz und immer höhere Gewinne einforderte. Die erste Organisations- und Managementtheorie entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Arbeiten von Max Weber. Er erkannte, dass damalige Unternehmer in bürokratischen Organisationsformen die ideale Gestalt von Verwaltungsvorgängen sahen, da sie Effizienz über hierarchische Kontrolle, Routineabläufe und strenge Regeln eintrieb:

Die rein bürokratische, also: die bürokratisch-monokratische aktenmäßige Verwaltung ist nach allen Erfahrungen die an Präzision, Stetigkeit, Disziplin, Straffheit und Verlässlichkeit, also: Berechenbarkeit für den Herrn wie für die Interessenten, Intensität und Extensität der Leistung, formal universeller Anwendbarkeit auf alle Aufgaben, rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, in all diesen Bedeutungen: formal rationalste, Form der Herrschaftsausübung.¹⁴⁴

Während Weber dieser Entwicklung kritisch gegenüberstand, feilte Tayler im amerikanischen Raum diese Prinzipien zu einer Managementtheorie aus, die auf permanenter Überwachung, zeitlicher Normierung von Arbeitsabläufen und der rein ausführenden Funktion von Arbeitern basierte.¹⁴⁵ Erst mit den Vorstößen der Psychologie, z.B. der Motivationstheorie von Abraham Maslow, wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass motivierte und zufriedene Menschen auch bessere Leistungen erzielen.¹⁴⁶ Führungs- und Managementkonzeptionen vor allem der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie veränderten sich entsprechend.

¹⁴³ Vgl. Morgan 2002, S. 28 ff.

¹⁴⁴ Weber 1921 / 1980, S. 128

¹⁴⁵ Morgan 2002, S. 31, S. 37ff.

¹⁴⁶ Vgl. Maslow 1954 / 1981

Bürokratische und hierarchische Organisationsstrukturen wurden einer kritischen Reflexion unterworfen, was sich in der Entwicklung von heterarchischen Projektorganisationsformen zeigte, deren endlicher Zeitrahmen allerdings zu neuen Problemen führte, da erhebliche Wissensverluste bei Auflösung der Projektgruppen zu verzeichnen sind.¹⁴⁷

Das sich durch Reiz- und Informationsüberflutung auszeichnende Informationstechnologiezeitalter brach zwischenzeitlich an und stellte die Menschen vor eine neue Herausforderung, wie Vester verdeutlicht:

Doch wachsende Datenmengen führen ähnlich wie wachsender Verkehr letztlich zum Chaos und damit zur Ineffizienz. Von einer besseren Beherrschung von Komplexität durch die schnelle automatische Datenübertragung kann jedenfalls keine Rede sein. Der Nutzen von Informationen liegt eindeutig in der Auswahl, nicht in der Fülle, in ihrer Relevanz, nicht im Übertragungstempo.¹⁴⁸

Der „Strom von Daten, Botschaften und Bedeutungen, der das ‚objektive Rohmaterial‘ des Wissens bildet“, muss selektiert und durch kognitive Prozesse erst in Wissen umgewandelt werden.¹⁴⁹ Die im Entstehen begriffene Wissensgesellschaft fordert einen neuen Umgang mit Wissen. In der Organisationstheorie tauchte das Konstrukt der *lernenden Organisation* als Antwort auf diese Entwicklungen auf.¹⁵⁰ Diese neue Art Organisationen zu begreifen und zu gestalten, verhilft dazu, die Komplexität der Datenmengen mit Hilfe übersichtlicher Strukturen und Prozesse in brauchbare Wissensbestände zu verwandeln, sie in der Organisation dauerhaft zu verankern und sie gleichzeitig einer ständigen Reflexion zu unterwerfen, die Flexibilität und angemessene Veränderung garantiert.

Vor der Erörterung der *lernenden Organisation* soll der Organisationsbegriff allgemein abgesteckt werden. Diese Arbeit schließt sich dem Organisationsbegriff von Sackmann und Girschner an. Sackmann definiert Organisationen als soziale Gebilde in Raum und Zeit, die ihre eigene Geschichte schreiben und zur Verwirklichung ihrer Ziele eine bestimmte Struktur entwickeln, vor allem im Sinne von Arbeitsteilung und einer Beziehungs- und Handlungsdynamik. Organisationen sind dabei „Ergebnis bewusster Planung und gewachsener Ordnung.“¹⁵¹ Als Organisationsstrukturen bezeichnet Girschner die „relativ beständigen Ordnungsmuster der Organisation“, die er wie folgt beschreibt:

¹⁴⁷ Nonaka 1997, S. 182f.

¹⁴⁸ Vester 2004, S. 24

¹⁴⁹ Schüppel 1996, S. 56

¹⁵⁰ Vgl. Senge 2003b, S. 11ff.

¹⁵¹ Sackmann, in: Fatzer 1990, S. 345

Organisationen sind nach diesem Verständnis soziale Gebilde, deren als ‚Struktur‘ bezeichneten spezifischen Handlungsmuster das komplexe Resultat einer Vielzahl von Handlungen, Interakten, doppelten Interakten und wechselseitig miteinander verknüpften Handlungsketten sind. (...) Gemeint sind damit speziell Verhaltenskonstanzen und ein überindividuelles regelmäßiges Beziehungsgeflecht von Handlungen der Organisationsmitglieder, die ihrerseits als Rahmenbedingungen individuelles Handeln und soziale Beziehungen in der Organisation beeinflussen.¹⁵²

Die Formalisierung der Organisationsstrukturen verhilft zu Komplexitätsreduktion und dazu, Schwächen einzelner Mitglieder oder unvorhergesehene Ereignisse kompensieren zu können.¹⁵³ Die Veränderbarkeit der Organisation und ihrer Strukturen wird im Anschluss an Girschner im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung stehen:

Organisationen sind ‚soziale Erfindungen‘ der Menschen, die man sich auch anders vorstellen kann, und die (trotz aller Restriktionen) auch umgebaut werden können.¹⁵⁴

Die lernende Organisation

In diesem Sinne sind Veränderung und Veränderungsbereitschaft die Grundprämissen einer *lernenden Organisation*. Darin unterscheidet sie sich wesentlich von den althergebrachten Organisationsformen. Die neue Art der Organisation muss laut Drucker „so organisiert sein, daß alles, was etabliert, gewohnt, bekannt und bequem ist, systematisch aufgegeben werden kann“, um als *lernende Organisation* Vergänglichkeit und Wandel begegnen zu können.¹⁵⁵ Der Begriff des „Lernens“ bezieht sich dabei auf die Organisation als Ganze. Individuelle Lernprozesse und die Summe des Wissens der einzelnen Mitglieder einer Organisation spielen eine untergeordnete Rolle, wie Baecker verdeutlicht.¹⁵⁶ Vielmehr spiegelt sich das „know-how“ in Regelsystemen, Abläufen und Prozessen der Organisation wider. Individuelles Lernen stellt für *Organisationslernen* eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dar.¹⁵⁷ Erst wenn sich im Regelsystem der Organisation eine beobachtbare und wirksame Veränderung einstellt, kann man von *Organisationslernen* sprechen, das mit der Veränderung der Wissensbasis des Systems einhergeht.¹⁵⁸ Argyris und Schön beschreiben es als „Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und

¹⁵² Girschner 1990, S. 61f.

¹⁵³ Girschner 1990, S. 70f.

¹⁵⁴ Girschner 1990, S. 13

¹⁵⁵ Drucker 1996, S. 83

¹⁵⁶ Baecker 1999, S. 92

¹⁵⁷ Vgl. auch Geißler, in: Sattelberger 1994, S. 82

¹⁵⁸ Vgl. Willke 1998, S. 41

Annahmen.“¹⁵⁹ Sie erleichtern das Verständnis von *Organisationslernen* durch die Unterscheidung von Einschleifen-Lernen (*single loop learning*) und Doppelschleifen-Lernen (*double loop learning*). Schüppel verdeutlicht im Anschluss an die beiden Autoren, dass Einschleifen-Lernen Anpassungslernen darstellt, bei dem sich die Oberflächenstruktur einer Organisation verändert, während sich Doppelschleifen-Lernen als Veränderungslernen gestaltet, durch das die Tiefenstruktur der Organisation, d.h. die Werte und Einstellungen der Organisation, verändert werden.¹⁶⁰ Eine *lernende Organisation* „gibt sich nicht damit zufrieden, einfach zu überleben“, wie Senge postuliert.¹⁶¹ Sie vollzieht kreative Schöpfungsprozesse, die einen hohen Grad an Selbstreflexion und sensibler Wahrnehmung bedürfen. Demnach beschreibt das Konstrukt der *lernenden Organisation* eher die Art und Weise der Selbstorganisation einer Organisation als einen anstrebenswerten Endzustand, den es nicht geben kann.

Eine lernende Organisation ist eine Vision, es ist eine sprachliche Unterscheidung. Ein Ding, das da heißt ‚lernende Organisation‘, gibt es nicht, genauso wenig wie es einen vollkommenen oder ausschließlich guten Menschen gibt. (...) die wirklich praxisrelevante Frage lautet: ‚Wie kann sich eine Organisation mit der Zeit in diese Richtung bewegen, und können wir relevante Unterscheidungen zwischen verschiedenen Organisationen treffen, die unterschiedliche Fortschritte in dieser Richtung gemacht haben?‘.¹⁶²

Baecker setzt sich kritisch mit dem Begriff auseinander und schlägt vor, ihn durch *kompetente Organisation* zu ersetzen.¹⁶³ Sein Verständnis der *lernenden Organisation* geht davon aus, dass sie eigentlich eine *verlernende Organisation* ist. Im Gegensatz dazu, weigert sich die *kompetente Organisation* „zu verlernen, was sie bereits kann“.¹⁶⁴ Der von Baecker neu eingeführte Begriff soll dabei drei Probleme des Diskurses der *lernenden Organisation* umgehen: Zum Ersten die Feststellung, dass man nicht davon ausgehen kann, dass Organisationen bislang nicht gelernt hätten. Zum Zweiten die Schwierigkeit Organisationslernen zu identifizieren und von individuellem Lernen zu unterscheiden und zum Dritten die unklare Verwendung des Lernbegriffes, die sich darin äußert, dass immer dann von *Lernen* gesprochen wird, wenn keine anderen Erklärungen möglich sind bzw. gefunden werden können.¹⁶⁵ Es bleibt unklar, warum der Kompetenzbegriff für den

¹⁵⁹ Argyris / Schön 2002, S. 35f.

¹⁶⁰ Schüppel 1996, S. 22 / 24

¹⁶¹ Senge 2003b, S. 24

¹⁶² Senge 2003b, S. 501f.

¹⁶³ Baecker 2003, S. 179

¹⁶⁴ Baecker 2003, S. 179

¹⁶⁵ Baecker 2003, S. 180f.

erstgenannten und den letztgenannten Punkt eine Verbesserung darstellt, schließlich kann ebenso wenig behauptet werden, dass Organisationen bislang nicht kompetent gewesen wären. Auch der Kompetenzbegriff kann mehrdeutig oder als fehlendes Erklärungsmuster eingesetzt werden. Die *kompetente Organisation* zeichnet sich im Unterschied zur *lernenden Organisation* laut Baecker dadurch aus, dass sie „ihre eigene Lernfähigkeit organisiert“ und nicht dem Zufall überlässt.¹⁶⁶ Es bleibt schleierhaft, warum Baecker der *lernenden Organisation* einerseits diese Zufälligkeit zuschreibt und andererseits davon ausgeht, dass alles unreflektiert verlernt wird. Im Rahmen dieser Arbeit dient die *lernende Organisation*, im Anschluss an das oben aufgezeigte Verständnis nach Senge, als Orientierungsrahmen.

Wege zur lernenden Organisation

Nach Cummings und Worley setzt sich Organisationsentwicklung einerseits aus professionellem sozialen Handeln und andererseits aus wissenschaftlicher Forschung zusammen. Sie definieren den Begriff wie folgt:

Organization development is a systemwide application of behavioral science knowledge to the planned development, improvement, and reinforcement of the strategies, structures, and processes that lead to organization effectiveness.¹⁶⁷

Rolff betont den Aspekt der Weiterentwicklung einer Organisation von innen.¹⁶⁸ Er begreift Organisationsentwicklung als:

(...) ein offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsforderungen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen.¹⁶⁹

Fatzer beschreibt Transformation als Hauptziel von Organisationsentwicklung. Dabei können „Regulation, Erneuerung oder Neugeburt“ einer Organisation im Mittelpunkt stehen.¹⁷⁰ Fatzer gibt einen Überblick über die Entwicklung von traditionellen zu ganzheitlichen Organisationsentwicklungsansätzen. Die traditionellen Ansätze operieren nur auf technisch / struktureller Ebene, fokussieren auf Leistungsverbesserung und vernachlässigen zwischenmenschliche, kulturelle und politische Aspekte, weshalb sie sich als langfristig nicht

¹⁶⁶ Baecker 2003, S. 187

¹⁶⁷ Cummings / Worley 2001, S. 1

¹⁶⁸ Rolff 1993, S. 153

¹⁶⁹ Rolff 1993, S. 153

¹⁷⁰ Fatzer 2004, S. 17 / 22 / 24

wirksame Strategien herausstellen.¹⁷¹ Fatzer versteht die neue ganzheitliche Organisationsentwicklung als nachhaltigen Transformationsprozess, der sich explizit allen genannten Aspekten widmet und damit auch die Qualität des Arbeitslebens zu optimieren versucht. Der Ablauf des Organisationsentwicklungsprozesses beginnt mit der Diagnose des Systems, beinhaltet das Entwickeln und Implementieren von entsprechenden Veränderungsstrategien und setzt auf die kontinuierliche Verbesserung durch ein nachhaltiges Veränderungsmanagement.¹⁷² Alle drei Schritte werden im Laufe dieser Arbeit, im Sinne Fatzers expliziert.

Analyse und Diagnose von Organisationen

Die Diagnose des Systems bestimmt den gesamten Veränderungsprozess, deshalb ist die gründliche Analyse der Organisation von enormer Bedeutung. Es gibt verschiedene Möglichkeiten sich Organisationen analytisch und diagnostisch zu nähern. Sackmann zeigt beispielsweise Wege in Form von Analyserastern bzw. Analysemodellen auf, wie Informationen über Organisationen systematisch geordnet und strukturiert werden können, um ein ganzheitliches Bild der Organisation inklusive der weniger offensichtlichen Strukturen und Prozesse in der Organisation zu erhalten.¹⁷³ Baecker entwickelte ein Analysemodell, das mit Hilfe von Designebenen Diagnosen erlaubt.¹⁷⁴ Er unterscheidet *Organisationsdesign*, *Produktdesign*, *Netzwerkdesign* und *Kulturdesign* als Untersuchungseinheiten mit spezifischen hilfreichen Leitfragen zur Analyse.¹⁷⁵ Seine Konzeption ist ursprünglich zur Unternehmensschulung im Managementbereich gedacht und eignet sich als Leitfaden für eine ganzheitliche Analyse von Organisationen. Für das *Produktdesign* müssen die Ziele der Organisation reflektiert und die Produkte analysiert werden, um Aufschluss über Marktlücken und Positionierungsmöglichkeiten zu erhalten. Im Bereich des *Netzwerkdesigns* gilt es, Beziehungen der Organisation zu ihrer Umwelt zu untersuchen. Hauptaugenmerk wird auf ungenutzte potentielle Beziehungen gelegt. Das *Kulturdesign* stellt sich impliziten und expliziten Werten der Organisation. Um das *Organisationsdesign* abstecken zu können, bedarf es der Untersuchung der Organisationsstrukturen.

Cummings und Worley favorisieren ein dreidimensionales Diagnosewerkzeug, das auf den

¹⁷¹ Fatzer 2004, S. 20

¹⁷² Fatzer 2004, S. 24

¹⁷³ Vgl. Sackmann, in Fatzer 1990, S. 347-352

¹⁷⁴ Baecker 2003, S. 300ff.

¹⁷⁵ Baecker 1999, S. 349 - 376

Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation zum einen Input und Output des Systems analysiert und zum anderen die Schlüsselkomponenten des Designs der Transformation. D.h. es wird geklärt, welche Voraussetzungen die Individuen mitbringen, welche Besonderheiten durch Gruppenarbeit entstehen und welche Gegebenheiten in der Organisation existieren.¹⁷⁶ Außerdem wird die Effektivität sowie die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter, der Arbeitsgruppen sowie die der Organisation insgesamt untersucht. Im Zwischenschritt werden die Strategien, Strukturen, Technologien, Werte, Aufgaben usw. geprüft, so dass am Ende ein kohärentes Gesamtbild entsteht.

Einen außergewöhnlichen und auch kontrovers diskutierten Ansatz stellt Morgans Metaphernanalyse dar, die dazu verhilft, Organisationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Ortman, Sydow und Türk kritisieren diese Strategie vor dem Hintergrund des theoretischen Pluralismus in der organisationstheoretischen Reflexion und fordern einen einheitlichen Theorierahmen, den Morgan nicht bieten kann, da er es sich, ihrer Ansicht nach, in der „explodierenden Paradigmenvielfalt gemütlich macht“ und die „Not in eine Tugend“ verwandelt.¹⁷⁷ Sie werfen ihm ein gleichgültiges Nebeneinander seiner Bilder sowie Bezugs- und Zusammenhangslosigkeit vor. Morgan selbst beschreibt seine Vorgehensweise wie folgt:

Das Analyseschema, das ich entwickelt habe, sollte also am besten als Auslotungs- und Interpretationsprozeß verstanden werden und nicht als Modell oder statische Vorgabe. Für eine gute Analyse reicht es nicht aus, daß man feststellt, 'welche Metapher hier zutreffend ist' oder 'welche Metapher am besten paßt', sondern Metaphorik wird eingesetzt, um vielfältige Bedeutungsmuster und ihre Wechselbeziehungen untereinander zu entwirren.¹⁷⁸

Obwohl Morgans explizites Kapitel zum Zusammenführen der Metaphern kürzer ausfiel als die Beschreibungen der einzelnen Metaphern, so wirkt die Kritik von Ortman et al. doch ungerechtfertigt. Auch mutet die Fähigkeit, sich Komplexität, Vieldeutigkeit und Paradoxien verstehend zu nähern und sie überhaupt erst zuzulassen, eher „ungemütlich“ an. Gergen verdeutlicht den konstruktivistischen Charakter dieser Vorgehensweise:

Morgan zeigt, dass all unsere Versuche, Organisationen zu verstehen und mit ihnen zu leben, metaphorisch sind. Es sind gelebte Fiktionen in einer Welt, in der es kein Leben jenseits der Fiktion gibt.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Cummings / Worley 2001, S. 87f.

¹⁷⁷ Ortman / Sydow / Türk, in: Ortman / Sydow / Türk 1997, S. 21

¹⁷⁸ Morgan 2002, S. 504

¹⁷⁹ Gergen 2002, S. 220

In dieser Arbeit wurde Pluralität bewusst gewählt und die Metaphern deshalb in den Theorierahmen integriert. Die Metaphern eignen sich außerdem für diese Untersuchung, da sie Perspektiven beschreiben, so wie die *lernende Organisation* insgesamt eine Perspektive darstellt. Deshalb folgt im Anschluss die kurze Beschreibung der Hauptcharakteristika der Metaphern und ihre Bedeutung für diese Untersuchung.

Morgan beginnt mit der Beschreibung von Organisationen aus der Sicht einer *Maschine* - dem Prototypen der modernen Industriegesellschaft.¹⁸⁰ Er nähert sich anschließend aus einer eher biologischen Sichtweise und schöpft die Metaphern *Organismus* und *Gehirn*. Er zeigt dann psychologische und kulturelle Aspekte auf, sieht Organisationen als *politisches System* sowie Machtinstrument an und reflektiert abschließend über den Veränderungsaspekt in Organisationen. Morgans biologische Metaphern bieten innerhalb des Organisationsdesigns eine erhellende Rolle, während psychologische und kulturelle Gesichtspunkte im Kulturdesign Aufschluss bieten. Politische Aspekte sind besonders im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen zu betrachten. Die Metapher, die mit *Fluss und Wandel* überschrieben ist, wird im dritten Kapitel der Arbeit eine Rolle spielen.

Die Metapher der *Maschinenorganisation* eignet sich eher zur Beschreibung von Defiziten. Die Effizienzsteigerung, die durch den hohen Grad an Arbeitsteilung, Spezialisierung und Mechanisierung sowie durch die streng hierarchisch, bürokratische Struktur erwirkt wurde, stellte im Industriezeitalter zwar einen großen Fortschritt dar, wird aber inzwischen durch die negativen Aspekte einer unflexiblen und rücksichtslosen Maschinenbürokratie dominiert. Der organisationstheoretische Diskurs der letzten Jahrzehnte versuchte deshalb, diesen Ansatz zu überwinden. Nur in bestimmten Branchen, wie z.B. im Fastfoodsektor, sind Maschinenorganisationen noch erfolgreich.

Aus der Perspektive eines *Organismus* stellt das optimale Überleben oberste Priorität einer Organisation dar.¹⁸¹ Dementsprechend muss sie sich an ihre Umwelt anpassen oder sich sichere Nischen suchen, das bedeutet ein passendes Produktdesign aufweisen. Eine biologische Betrachtungsweise greift aber auch innerhalb einer Organisation. Innere Passung und Bedürfnisbefriedigung der Mitarbeiter sind hierbei die Schlagworte.

Mit Hilfe der *Gehirnmetapher* kann die Organisation als informationsverarbeitendes System betrachtet werden, das nach holografischen Prinzipien funktioniert, d.h. dass es in jedem

¹⁸⁰ Morgan 2002, S. 23-50

¹⁸¹ Morgan 2002, S. 51-106

Subsystem die Organisation als Ganze enthält.¹⁸² Die Intelligenz dieser Systeme äußert sich darin, dass sie einerseits relevante Informationen von unrelevanten Informationen unterscheiden können und dass sie andererseits Anschlussstellen für Relevantes finden, es strukturieren, integrieren oder neu kombinieren können und dadurch neues Wissen generieren. Mit diesen Aufgaben werden *lernende Organisationen* der Wissensgesellschaft täglich konfrontiert, so Morgans These. Für eine derartige Informationsverarbeitung müssen alle Teilbereiche stark miteinander vernetzt sein:

Ein interessanter Aspekt einer solchen Vernetzung ist, daß ein viel größeres Maß an Querverbindungen und Austausch geschaffen wird, als jemals benötigt werden könnte. Diese Redundanz ist aber für die Schaffung eines holografischen Potentials und die Gewährleistung der Funktionsflexibilität unabdingbar.¹⁸³

Diese Redundanz erlaubt Fehler und eröffnet Spielräume zur Erkundung und Erprobung neuer Strategien und ermöglicht kreative Schöpfungsprozesse, die während eines reinen Überlebenskampfes einer Organisation undenkbar wären. Spezialisierung bei gleichzeitiger Generalisierung ist für das bewusste Gestalten der Redundanzen erforderlich. Die Informations-, Kommunikations- und Entscheidungswege müssen kurz sowie entsprechend vernetzt sein. Eine gehirnähnliche Organisation wird anderen Organisationen durch ihre Offenheit, Flexibilität und Selbstreflexion vor allem im konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten voraus sein.

Die Betrachtungsweise von Organisationen als *Kultur* operiert auf zwei Ebenen. Einerseits wird der allgemeine kulturelle Kontext untersucht, in den die Organisation eingebettet ist, andererseits werden Subkulturen innerhalb der Organisation durchleuchtet. Bewusst oder unbewusst gesteuerte Rituale und Routinen sowie der Habitus von Handelnden können mit Hilfe dieser Metapher aufgeschlüsselt werden.¹⁸⁴

Aus der Perspektive des *Psychischen Gefängnisses* wird näher auf die Begrenzungen und Schwächen der menschlichen Psyche eingegangen. Morgan verdeutlicht anhand psychoanalytischer Erkenntnisse, wie sehr das Zusammenleben und Arbeiten in einer Organisation durch Einstellungen, Werte, Wünsche und Ängste der Mitarbeiter beeinflusst wird. Er zeigt auf, wie das Streben nach Sicherheit und Konformität bzw. Harmonie auf der einen Seite sowie unterdrückte Konflikte, Aggressionen und Ängste auf der anderen Seite die

¹⁸² Morgan 2002, S. 107-154

¹⁸³ Morgan 2002, S. 136

¹⁸⁴ Morgan 2002, S. 155-200

Organisation prägen.¹⁸⁵

Aus einem *politischen Blickwinkel* erscheinen Organisationen als Kleinstaaten mit ihren eigenen Regeln, die die Rechte der Mitarbeiter außer Kraft setzen. Organisationen entstehen dabei zum „Zweck des gegenseitigen Nutzens“ und zur Durchsetzung ihrer Interessen. Da Interessenkonflikte innerhalb der Organisation durch Macht entschieden werden, existieren Macht- und Statuskämpfe, wobei Allianzen gebildet oder Anpassungsstrategien entwickelt werden können. Diese Sicht stellt die Frage nach der Wertschätzung der Mitarbeiter und verdeutlicht Risiken am Arbeitsplatz durch beispielsweise gesundheitsschädliche Substanzen, Stress oder Selbstausbeutung.¹⁸⁶

Organisationen sind ebenso wie die Menschen, die sie formen, in ständiger Veränderung begriffen und dennoch gleichzeitig stabil. Morgan macht mit dem Bild vom *Fluss und Wandel* auf Widersprüche in Systemen aufmerksam. Er beschreibt Organisationen als sich selbst erschaffende autopoietische Systeme, d.h. als sich selbst erhaltende und operativ geschlossene Systeme, die der Umwelt und Veränderungen gegenüber offen sind. Er erklärt Veränderungen als Resultat des Spannungsverhältnisses von Gegensätzen und plädiert für das Annehmen von Widersprüchen und Gegensätzen. Außerdem verdeutlicht diese Sichtweise das vielfältige Bedingungsgefüge von Veränderungsprozessen.¹⁸⁷ Die erläuterten Metaphern werden als perspektivische Betrachtung in die Analyse und Interpretation der Futurum-Schule einfließen.



Im Anschluss wird die Entwicklungsrichtung im Sinne der *lernenden Organisation* beschrieben, so dass die Analyse des Ist-Zustandes von Organisationen mit einem bewusst idealen Soll-Zustand zur Diagnose und Strategieentwicklung kontrastiert werden kann.

Die Vision der *lernenden Organisation*

Die Strukturen

Die Organisationsstrukturen der *lernenden Organisation* bilden ein ermöglichendes und veränderliches Format, denn der Aspekt der Veränderbarkeit der Strukturen ist für Innovationen Grundvoraussetzung. Leider ist diese in der Organisationspraxis selten realisiert. Luhmann weist auf die Veränderungsresistenz von Organisationsstrukturen hin:

¹⁸⁵ Morgan 2002, S. 291-340

¹⁸⁶ Morgan 2002, S. 201-290

¹⁸⁷ Morgan 2002, S. 362f.

Jedes System arbeitet deshalb mit diese in der Organisationspraxis selten realisiert. Luhmann weist auf Strukturen, die in der Vergangenheit entstanden sind, deren Entstehungsbedingungen bereits entfallen sind und die ihre „beste Zeit“ vielleicht schon hinter sich haben.¹⁸⁸

Deshalb werden sie, seiner Ansicht nach, zu „geronnener“ Geschichte, „die andere Möglichkeiten eliminiert“.¹⁸⁹ Der in der Blütezeit der Maschinenbürokratie entstandene Prototyp der staatlichen Schule mit seiner inzwischen obsoleten Gestalt stellt ein Musterbeispiel dafür dar.

Zur Analyse und Entschlüsselung von Organisationsstrukturen beschreibt Weinert folgende Variablen:

Die Gesamtgröße einer Organisation, Ausmaß der Zentralisierung von Autorität und Entscheidung, die Konfiguration von Form und Rollenstruktur, das Ausmaß von Formalisierung, Spezialisierung und Arbeitsteilung, die Standardisierung der Prozesse und die gegenseitige Abhängigkeit von Komponenten und Aufgabenbereichen.¹⁹⁰

Des Weiteren beschreibt er den einzelnen Mitarbeiter, Arbeitsgruppen, Teilsysteme oder Abteilungen eines Systems, die informale Organisation sowie die formale Organisation als „Variablen des Organisationsdesigns“. Auf allen diesen Ebenen wirken sich die Umweltbedingungen des Systems, die Strukturen und Prozesse sowie die Leistungsfähigkeit des Systems aus.¹⁹¹ Ein wichtiger Wesenszug von Organisationen stellt demnach die steigende Komplexität dar. Der Komplexitätsbegriff soll im Rahmen dieser Arbeit im Anschluss an Luhmann definiert werden:

Als komplex kann man Systeme bezeichnen, die so viele Elemente zusammenhalten, daß sie (bei den durch die Art der Elemente limitierten Strukturierungsmöglichkeiten) nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfen können.¹⁹²

Die Schwierigkeit im Umgang mit Komplexität besteht folglich in ihrer Unübersichtlichkeit. Senge und Vester unterscheiden dabei Detailkomplexität von dynamischer Komplexität.¹⁹³ Während die Problematik der Detailkomplexität darin begründet liegt, dass „man immer irgendwo zwischen Atom und Weltall einen brauchbaren Komplexitätsgrad wählen muss“, besteht die wirkliche Herausforderung, jenseits des Detaillierungsniveaus, bei Dynamiken,

¹⁸⁸ Luhmann 1993, S. 179

¹⁸⁹ Luhmann 1991, S. 160

¹⁹⁰ Weinert 2004, S. 608

¹⁹¹ Weinert 2004, S. 592

¹⁹² Luhmann 1993, S. 55

¹⁹³ Vgl. Senge 2003b, S. 91f. / Vgl. Vester 2004, S. 20

Beziehungen und Wechselwirkungen.¹⁹⁴ In einem Schulsystem aufgewachsen, dass kein vernetztes Denken kennt, greifen Mitarbeiter und Führungspersonen eher auf lineare Kausalitätsketten zurück, die in einer bürokratischen und hierarchischen Welt einfacher Regelsysteme zwar hilfreich waren, aber in der erhöhten Komplexität zu kurz greifen. Eine neue Qualität von Lösungsstrategien wird notwendig:

Wachstum in begrenztem Raum, das zu höherer Dichte und damit höherer Vernetzung führt, verlangt als strategische Antwort auf den entstehenden Dichtestress in der Tat eine neue Organisationsstufe.¹⁹⁵

Die *lernende Organisation* darf nicht „unbekümmert und chaotisch bis zur Erstickung weiterwachsen“, sondern sie muss sinnvolle Substrukturen ausbilden, die der Komplexität gerecht werden und Wechselwirkungen und Rückkopplungseffekte berücksichtigen können.¹⁹⁶ Die anzustrebende Organisationsstufe zeichnet sich durch eine zu vollziehende Metamorphose aus, die Substrukturierungen beinhaltet, die „eine gesunde Mischung aus Autarkie und Dependenz, gegenseitiger Rückkopplung und Selbstregulation“ darstellen.¹⁹⁷ Diese Form der Organisation erzeugt ein Phänomen, das von Willke als „operative Komplexität“ bezeichnet wird:

Das System, das unter dem Aspekt der Beherrschung der Umwelt, der operativen Autonomie und der Selbststeuerungsfähigkeit gegenüber den Ereignissen der Umwelt eine einzigartige Lösung darstellt, wird nun aufgrund der sich entwickelnden operativen Komplexität sich selbst zum Problem. Es produziert Optionen in einem Ausmaß, das immer schwieriger zu verarbeiten ist.¹⁹⁸

Reflexion und Selbstthematization helfen dabei das Ausmaß der Optionen im Sinne der Organisationsziele einzugrenzen. Deshalb müssen Organisationsstrukturen ständig hinterfragt und optimiert werden. Dazu müssen sie so aufgebaut sein, dass sie Korrektur-, Regulations- und Evaluationsmöglichkeiten beinhalten.

Es kann zusammengefasst werden, dass die Strukturen einer *lernenden Organisation* die folgenden Aspekte aufweisen müssen:

- Eine Arbeitsorganisation und Aufgabenverteilung, die Selbstregulation und Autarkie für flexible und schnelle Entscheidungen ermöglicht, d.h. dezentral ist;
- Kommunikationsstrukturen, die den Austausch von Wissen und Abläufen sichern

¹⁹⁴ Vester 2004, S. 20

¹⁹⁵ Vester 2004, S. 68

¹⁹⁶ Vester 2004, S. 69

¹⁹⁷ Vester 2004, S. 69

¹⁹⁸ Willke 2000, S. 94

sowie die Koordination der Substrukturierungen ermöglichen;

- Ein Orientierungs- und Dokumentationssystem, das es jedem Mitarbeiter ermöglicht, auf alle für ihn relevanten Informationen zuzugreifen;
- Zeitfenster und Verantwortungsbereiche zur Sicherstellung der regelmäßigen Kommunikation zwischen den Subeinheiten;
- Zeitfenster und Verantwortungsbereiche zur regelmäßigen ganzheitlichen Reflexion und Kontrolle der Entwicklungsrichtung;
- Umfangreiche Netzwerke zur Interaktionsmöglichkeit mit der Umwelt;
- Zur ganzheitlichen Reflexion stehen den Mitarbeitern zahlreiche unterstützende Tools zur Verfügung.

Die Organisationskultur

Die Organisationskultur gewann in den letzten Jahren im Rahmen der Erklärungen von Organisationserfolgen bzw. Misserfolgen immer mehr an Bedeutung.

Sie umfasst im Wesentlichen Grundannahmen und Werte, denen sich Mitarbeiter und Führungskräfte in Organisationen verpflichtet fühlen.¹⁹⁹

Die Organisationskultur ist vom Organisationsklima abzugrenzen, letzteres bezeichnet die individuelle Wahrnehmung und Bewertung der Organisation der Mitarbeiter, die im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit steht.²⁰⁰ Im Gegensatz dazu werden die Werte und Normen der Organisationskultur von allen Mitgliedern der Organisation geteilt. Das dazu notwendige Wissen über Spielregeln, Symbole, Sprachgebrauch, Verhaltenskodex usw. existiert implizit und ist schwer artikulierbar.²⁰¹ Die Mühe, sich die Organisationskultur dennoch zu entschlüsseln, lohnt deshalb, da in psychologischen Studien nachgewiesen wurde, dass sich eine positive Unternehmenskultur definitiv auf den Erfolg von Organisationen über die Motivation der Mitarbeiter, Wohlbefinden, Gesundheit und die Qualität des Arbeitslebens, d.h. des individuell empfundenen Arbeitsklimas, auswirkt.²⁰² Der Einfluss der Führungskräfte dabei wird betont. Kotter und Heskett fanden heraus, dass Führungskräfte, die sich um ihre

¹⁹⁹ Weinert 2004, S. 656

²⁰⁰ Weinert 2004, S. 645

²⁰¹ Weinert 2004, S. 656

²⁰² Weinert 2004, S. 662

Mitarbeiter und Kunden kümmern, veränderungsfreudigen Menschen und Prozessen große Bedeutung zuschreiben sowie Veränderungen initiieren und dabei auch Risiken eingehen, zu einer angenehmeren und herausfordernderen Organisationskultur verhelfen als Führungskräfte, die egozentrisch, regelgetreu und risikoarm vorgehen und sich dabei stets politischen und bürokratischen Richtlinien anpassen.²⁰³ Diese Vorgehensweise stellt sich nicht nur als für alle Beteiligten positiver heraus, sondern entspricht auch eher den Anforderungen einer *lernenden Organisation*. Die *lernende Organisation* verfügt neben den organisationsspezifischen geteilten Normen und Werten, z.B. einer Schule, noch über spezifische Werte und Verhaltensmuster einer *lernenden Organisation*. Kofman und Senge formulieren dies wie folgt:

In lernenden Organisationen interessieren sich die Menschen stets für die systemischen Konsequenzen ihrer Handlungen, statt sich ausschließlich auf die unmittelbaren Auswirkungen zu konzentrieren. Sie verstehen das Netz von Wechselwirkungen, von dem komplexe Themen umgeben sind, nehmen bewußter wahr und Handeln zielgerichteter. Sie versuchen geduldig, tiefer in die Materie einzudringen, und nicht einfach mit einer schnellen Lösung problematische Symptome zu beheben. Denn ihnen ist klar, daß schnelle Lösungen meistens nur für kurze Zeit helfen, wenn überhaupt, und oft zu weitaus größeren Problemen in der Zukunft führen.²⁰⁴

Diese von Kofman und Senge formulierten Anforderungen an Akteure in *lernenden Organisationen* sind sehr anspruchsvoll. Senge benennt fünf Disziplinen, die den Mitarbeitern das Erfüllen dieser Anforderungen erleichtern sollen. Das Wort „Disziplin“ meint in diesem Zusammenhang, sich einerseits die dafür erforderlichen Grund- oder Leitsätze zu vergegenwärtigen, und diese andererseits zu leben und sich entsprechend darin zu üben.²⁰⁵ Die Disziplinen heißen *Personal Mastery*, *Mentale Modelle*, *Gemeinsame Visionen*, *Team-Lernen* und *Systemdenken*.²⁰⁶ Letztere ist die zentrale verknüpfende Disziplin. *Systemdenken* bezeichnet die Fähigkeit, übergreifende Muster und Zusammenhänge sowie Wechselwirkungen zu erkennen, d.h. mehrdimensional, ganzheitlich und zirkulär denken zu können. Es übersteigt den eingeschränkten Horizont der üblichen linearen Kausalketten. Dieser Begriff wird in der gesamten Arbeit im Sengeschen Sinne gebraucht. Senge verdeutlicht die Verkürzung linearen Denkens anhand des Beispiels des Wettrüstens im kalten Krieg. Linear stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

²⁰³ Weinert 2004, S. 662

²⁰⁴ Kofman / Senge, in: Fatzer 1996, S. 168

²⁰⁵ Senge 2003b, S. 20

²⁰⁶ Senge 2003b, S. 13

Sowjetische Waffen → Bedrohung → Notwendigkeit zur Aufrüstung in den USA

Amerikanische Waffen → Bedrohung → Notwendigkeit zur Aufrüstung in der Sowjetunion²⁰⁷

Zirkulär wird ein Verstärkungsprozess deutlich. (Abb.4) Derartige Darstellungen sind aus der Kybernetik bekannt. Eine kybernetische Denkweise vollzieht sich in Kreisläufen, dabei stellt jede Einflussgröße gleichzeitig Ursache und Wirkung dar.²⁰⁸ Wechselwirkungen, Störgrößen sowie verstärkende oder hemmende Faktoren werden dabei systematisch sichtbar. Foerster erläutert das Grundprinzip der Kybernetik anhand des prototypischen Beispiels eines Steuermannes, der sein Schiff steuert.²⁰⁹ Kursabweichungen werden ebenso durch Gegensteuerungen ausgeglichen wie eventuelle Übersteuerungen. Kybernetik bedeutet Abweichungen zu korrigieren, d.h. in Feedbackschleifen zu denken und das gesamte System auch langfristig im Blick zu behalten.²¹⁰ Ein Problem dabei besteht darin, dass viele Veränderungen so unmerklich geschehen, dass sie sich allmählich und unerkannt einschleichen. Senge verdeutlicht diese Schwierigkeit anhand eines einprägsamen Beispiels. Er erläutert, dass ein Frosch, den man in kochendes Wasser wirft, sich sofort aus seiner Misere befreit, indem er aus dem Topf springt, wohingegen ein Frosch, der sich in allmählich erwärmendem Wasser befindet, auch dann nicht herausspringt, wenn das Wasser zu kochen beginnt.²¹¹ Er bezahlt die Unfähigkeit, allmähliche Veränderungen wahrzunehmen mit seinem Leben. Vielen Unternehmen ergeht es ähnlich, die Zusammenhänge für den Misserfolg bleiben dabei unverständlich, da Systemabweichungen, Verstärkungs- oder Verhinderungsprozesse unerkannt bleiben. Die Fähigkeit vernetzt und in Wirkungsgefügen denken zu können, die „in Schule und Universität gerade nicht gelehrt wird“, wie Vester feststellt, ist dazu erforderlich.²¹² Senge bietet Akteuren Strategien und Werkzeuge an, um Systemdenken zu erlernen und weiter zu entwickeln. Er entwirft ein Repertoire an Systemarchetypen, die wiederkehrende und verallgemeinerbare Muster vergegenwärtigen, welche durch einen Mangel an Systemdenken entstehen.²¹³

²⁰⁷ Senge 2003b, S. 90

²⁰⁸ Senge 2003b, S. 96

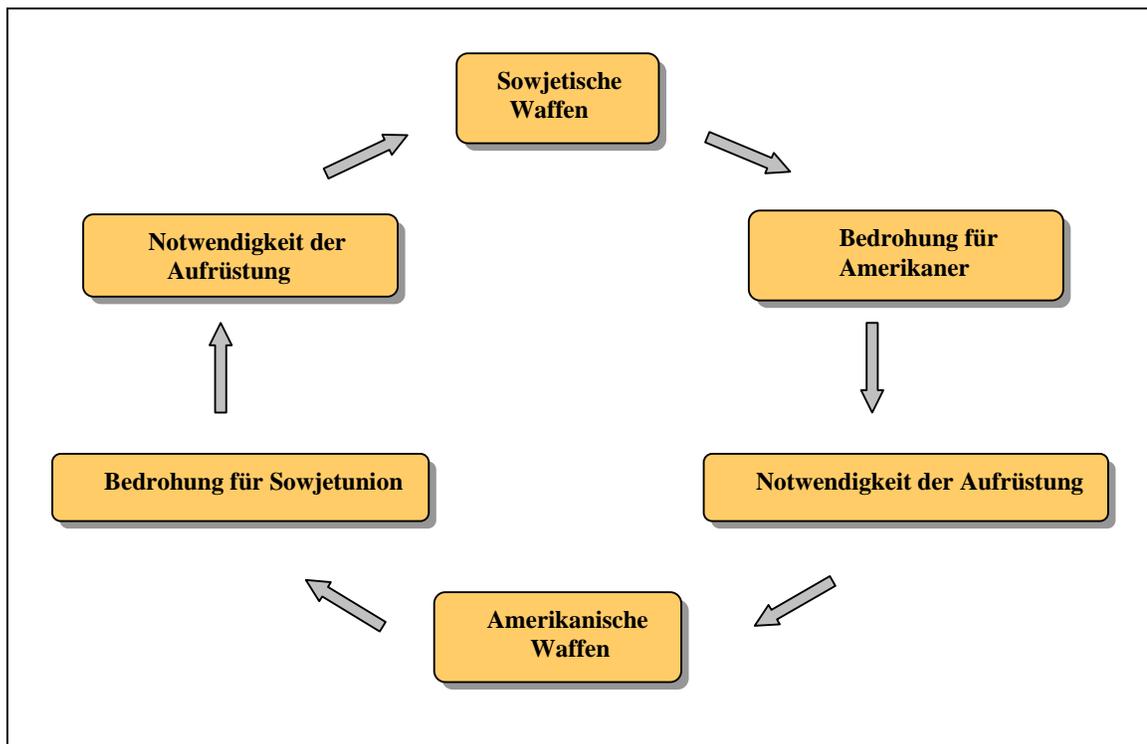
²⁰⁹ Dieses Beispiel diente zur Begriffsprägung der Kybernetik von dessen Schöpfer Norbert Wiener 1940. Das griechische Wort *kybernetes* bedeutet *Steuermann*, Siehe Morgan 2002, S. 118.

²¹⁰ Foerster 1998, S. 108f.

²¹¹ Senge 2003b, S. 34

²¹² Vester 2004, S. 112

²¹³ Vgl. Senge 2003b, S. 455-471

Abb.4: Zirkuläre Darstellung des Wettrüstens nach Senge²¹⁴

Ein Archetyp soll an dieser Stelle beispielhaft erläutert werden. Senge nennt ihn „Grenzen des Wachstums“.²¹⁵ Die typische Situation dieses Systemarchetyps besteht darin, dass ein schnelles Wachstum eine Organisation zunächst prosperieren lässt. Irgendwann tritt eine Verlangsamung des Wachstums auf, die schließlich zu Stillstand oder Regress führt. Mitarbeiter und Führungsebene stehen dieser Entwicklung ratlos gegenüber, da die Wachstumsprozesse kontinuierlich verstärkt wurden. Aber genau darin liegt der Systemfehler begründet. Es gibt Grenzen des Wachstums, begrenzte Ressourcen bzw. interne sowie externe Reaktionen auf Wachstum. So erfordert beispielsweise das Wachstum von Mitgliedern einer Organisation neue Strukturen und eine veränderte Arbeitsteilung, wie im letzten Abschnitt gezeigt. Bleibt diese notwendige Veränderung unerkannt, bildet sie eine Grenze des Wachstums aus. Kybernetisch gesprochen werden Störgrößen nicht erkannt, deshalb kann keine Gegensteuerung erfolgen und das weitere Verstärken des Wachstums wird weiter vom Kurs abführen, ohne die gewünschte Wirkung zu zeigen. Die Kenntnis der Systemarchetypen eröffnet Handlungsmöglichkeiten mit „Hebelwirkung“:

²¹⁴ Senge 2003b, S. 91

²¹⁵ Senge 2003b, S. 120ff.

Durch die Disziplin des Systemdenkens können wir die grundlegenden ‚Strukturen‘ von komplexen Situationen erkennen und zwischen Veränderungen mit starker und geringer Hebelwirkung unterscheiden.²¹⁶

Erfolgreiches Systemdenken erfordert die Beherrschung der vier anderen Disziplinen von Senge. So verhilft *Personal Mastery* als individuelle Persönlichkeitsentwicklung dazu, sich der eigenen Ziele und Vorstellungen in Relation zur verwirklichten Realität bewusst zu sein, so dass die Spannung zwischen Realität und Zielen konstruktiv erlebt und als „kreative Spannung“ aufrecht erhalten werden kann, ohne die Ziele herabzusetzen.²¹⁷

Mentale Modelle, welche die jeweils individuellen Auffassungen der Welt mit all ihren Vorurteilen, Verallgemeinerungen, Vereinfachungen und Verzerrungen darstellen, bestimmen diese Ziele und Visionen, das gesamte Denken und das daraus resultierende Handeln der Individuen. Es gilt diese *Mentalen Modelle* in den Köpfen der Menschen aufzudecken und ihren Entstehungskontext zu überprüfen.²¹⁸ Missverständnissen kann auf diese Weise prophylaktisch entgegengewirkt werden und das Bilden von *Gemeinsamen Visionen* wird möglich. Kapitel III wird sich tiefergehend mit *Mentalen Modellen* auseinandersetzen.

Gemeinsame Visionen erwachsen idealerweise aus individuellen Visionen während gezielter Kommunikationsprozesse innerhalb eines Teams.²¹⁹ Wichtig ist dabei der Prozess der Verinnerlichung der gemeinsam erarbeiteten Visionen. Senge zeigt wesentliche Unterschiede zwischen sich wirklich angeeigneten und nur übernommenen Visionen auf. Dieser Unterschied äußert sich im Motivationsgrad der Individuen und in der Unterscheidung zwischen Engagement und Einwilligung. Engagement äußert sich mit viel größerer Kraft und Energie.

Die Disziplin des *Teamlernens* zielt darauf ab, die Kräfte eines Teams auszurichten und zu bündeln. Es gilt, Schwächen auszugleichen, Stärken zu potenzieren und sich in wertschätzender Kommunikation zu üben, um gruppenspezifischen Prozessen, AbwehrROUTINEN und persönlichen Konflikten konstruktiv begegnen zu können.²²⁰

Personal Mastery und *Mentale Modelle* helfen die eigene Position innerhalb des Systems zu klären, *Gemeinsame Visionen* und *Teamlernen* führen dazu, sich in Beziehung zum System zu

²¹⁶ Senge 2003b, S. 89

²¹⁷ Senge 2003b, S. 171-212

²¹⁸ Senge 2003b, S. 213-250

²¹⁹ Senge 2003b, S. 251-283

²²⁰ Senge 2003b, S. 284-327

setzen, und als aktiver reflektierter Teil des Systems wirksam zu werden. Die bewusste Wahrnehmung der Systemzusammenhänge spiegelt dabei die Wirkungen der eigenen Handlungen im gesamten System wider.

Während Senge vor allem den Akteuren hilft, an sich selbst zu arbeiten, stellt Vester den Akteuren ein intelligentes Verfahren zur Bestandsaufnahme komplexer Systeme, zur Erarbeitung von nachhaltigen und systemverträglichen Steuerungs- und Optimierungsoptionen und als Reflexionsinstrumentarium zur Verfügung – das *Sensitivitätsmodell*.²²¹

Das Wissensmanagement

Wissensmanagement ist eine Herausforderung für alle Unternehmen, welche in der Wissensgesellschaft überleben und ihre Wettbewerbsposition ausbauen wollen. Während das Management klassischer Produktionsfaktoren ausgereizt zu sein scheint, hat das Management des Wissens seine Zukunft noch vor sich.²²²

In diesem Sinne ist Wissensmanagement für den Aufbau oder Ausbau einer *lernenden Organisation* unabdingbar. Probst et al. definieren Wissensmanagement als zukunftsorientiertes Management von Wissen, das eine Analyse und Bilanzierung dieser Ressource einschließt und dazu nötige Konzepte und Methoden bereitstellt.²²³ Es stellt ein „integriertes Interventionskonzept, das sich mit den Möglichkeiten zur Gestaltung der organisationalen Wissensbasis befasst“, dar.²²⁴ Dazu werden Wissensidentifikation, Wissenserwerb, Wissensentwicklung, Wissens(ver)teilung, Wissensnutzung und Wissensbewahrung untersucht und in Bezug zu Wissenszielen gesetzt, die regelmäßig evaluiert werden. Schüppel formuliert vier Akte des Wissensmanagements: die Rekonstruktion des Wissens, die Analyse der Lernprozesse, die Identifizierung der Wissens- und Lernbarrieren sowie die Gestaltung des Wissensmanagements.²²⁵ Er spannt für die Untersuchung der Wissensbasis vier Dimensionenpaare von Wissenspotentialen auf: inneres und äußeres Wissen; aktuelles und zukünftiges Wissen; explizites und implizites Wissen sowie Erfahrungswissen und Rationalitätswissen.²²⁶ Mit Hilfe dieser Strukturierung wird es möglich, das Wissen systematisch anhand relevanter Wissensträger, Inhalte, der

²²¹ Vgl. Vester 2004; vgl. <http://www.frederic-vester.de/eng/sensitivity-model/>

²²² Probst / Raub / Romhardt 2006, S. 2

²²³ Probst / Raub / Romhardt 2006, S. 10

²²⁴ Probst / Raub / Romhardt 2006, S. 23

²²⁵ Schüppel 1996, S. 193

²²⁶ Schüppel 1996, S. 197

Kommunizierbarkeit und der Reichhaltigkeit der Wissensbestände zu analysieren und Strategien zu entwickeln.

So können zum Management innerer Wissenspotentiale, d.h. dem bereits in der Organisation vorliegenden Wissen, Wissens-Landkarten oder Wissens-Branchenbücher erstellt werden, um das Wissen systematisch nach bestimmten Fragestellungen, Wissensträgern oder anderen Gesichtspunkten zu ordnen. Die dazu notwendige Reflexion des Wissens führt zu einem anderen Bewusstsein über vorhandenes Wissen und kann beispielsweise Doppelarbeit verhindern.²²⁷ Außerdem werden Lücken sichtbar, die mit Hilfe externer Wissenspotentiale gefüllt werden können. Das kann zum einen über das Einstellen neuer Mitarbeiter oder über Fremddienstleister sowie durch den Ankauf von Wissen geschehen und zum anderen über Zusammenschlüsse und Kooperationen mit anderen Organisationen. Wichtig ist hierbei, dass die neuen Wissenspotentiale effizient in die Organisation integriert werden, d.h. auch genutzt werden.²²⁸

Aktuelles Wissen wird in vielen Organisationen nicht effizient ausgenutzt, deshalb bietet Schüppel Strategien zur besseren Ausnutzung dieses Wissens an, indem zunächst Erfolgsfaktoren und Kernkompetenzen identifiziert werden und anschließend gebündelt und multipliziert, d.h. beispielsweise durch Speichermedien besser nutzbar gemacht werden.²²⁹ Das Management zukünftiger Wissenspotentiale soll das Überleben der Organisation nachhaltig sichern und muss deshalb diesbezüglich relevantes Wissen identifizieren und akquirieren. Dazu ist das permanente Aktualisieren der Wissensbasis notwendig sowie eine Lern- und Veränderungsbereitschaft. Die Simulation von Zukunftsszenarien und Experimentierbereitschaft können wichtige Schlüssel für zukünftig relevantes Wissen sein.²³⁰

Das Management expliziten Wissens fokussiert auf kommunizierbares Wissen und versucht dieses weiter zu strukturieren und zu kategorisieren. Dabei wird auf die flächendeckende Verteilung und Einverleibung des Wissens Wert gelegt und auf mögliche Neukombinationen.²³¹ Weitaus schwieriger gestaltet sich das Management impliziten Wissens, da sich dieses als schwer kommunizierbar herausstellt und in Denk- und Handlungsroutinen, in Prozessen und Strukturen gebunden ist, d.h. nicht bewusst reflektiert

²²⁷ Schüppel 1996, S. 214

²²⁸ Schüppel 1996, S. 226f.

²²⁹ Schüppel 1996, S. 236f.

²³⁰ Schüppel 1996, S. 253f.

²³¹ Schüppel 1996, S. 260

wird. Es kann auf zweierlei Weise nutzbar gemacht werden, indem es durch Modelllernen direkt weitergegeben wird oder indem es in explizites Wissen mit Hilfe von Analogien, Metaphern oder Modellen verwandelt wird. Entscheidend ist dabei die Implementierung des explizierten Wissens in die Gesamtorganisation.²³²

Beim Management von Erfahrungswissen sollen die Erfahrungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Wissensbestände ausgebaut werden. Dies kann z.B. durch Job-Rotation, d.h. durch den geplanten Wechsel des Arbeitsplatzes innerhalb einer Organisation oder durch die Erhöhung des Handlungsspielraumes der Mitarbeiter oder durch Projektarbeit geschehen.²³³ Ergänzend dazu sollte Rationalitätswissens regelmäßig reflektiert werden, d.h. die Strukturen und Regeln der Organisation und die Verhaltensmuster hinterfragt werden sowie mit Umweltveränderungen und Feedback in Beziehung gesetzt werden.²³⁴

Es existiert eine Fülle an Wissensmanagementkonzeptionen und Best-Practice-Beispielen, die sich darin unterscheiden, wie Wissen kategorisiert und verortet wird sowie aufgrund der Strukturierung des Managementprozesses. Allen gemeinsam ist der Versuch, die Wissensbasis und ihre Nutzung in Organisationen zu optimieren. In dieser Auseinandersetzung sollen die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ansätze ausgespart bleiben, da sie bei jeder Organisation unterschiedlich ausfallen.²³⁵ Resümierend soll festgestellt werden, dass in *lernenden Organisationen* der Zugang und der Umgang mit Wissen erleichtert und die Prozesse zur Wissenssicherung in die Organisationsstruktur integriert sein sollten. Außerdem müssen Mitarbeiter die Gelegenheit haben, ihr Wissen in transparenten Strukturen jederzeit zu erweitern und zu potenzieren.



Nachdem die Vision der *lernenden Organisation* im Rahmen von Organisationsentwicklung richtungsweisend erörtert wurde, wird im nächsten Kapitel überprüft, inwiefern sich diese Erkenntnisse auf Schulen übertragen lassen und wie eine schulspezifische Modifikation aussehen kann.

²³² Schüppel 1996, S. 267f.

²³³ Schüppel 1996, S. 281f.

²³⁴ Schüppel 1996, S. 291f.

²³⁵ Der interessierte Leser kann sich bei folgenden Autoren einen weiteren Überblick verschaffen: Schüppel 1996; Nonaka 1997; Drucker 1998 ; Probst / Raub / Romhardt 2006

4 • Das Schuldesign einer *lernenden Schule*

Die schulspezifische Modifikation

Schools share certain characteristics with all open systems and can be diagnosed and changed along variables common to all organizations. At the same time, schools differ from other organizations with respect to such things as the tasks they perform and the technologies they use to accomplish those tasks. Considering both the similarities and differences between schools and business organizations, OD [organization development] programs designed for business and industry are neither entirely suited to nor entirely inappropriate for educational systems.²³⁶

In diesem Sinne müssen Organisationsentwicklungsprozesse für Schulen modifiziert werden. Schulen verfügen als Organisationen über folgende Besonderheiten²³⁷: Es gibt verschiedene Schulstufen und Schularten. Schulen sind rechtlichen Rahmenbedingungen verpflichtet und hierarchisch aufgebaut. Es werden Stellen zugewiesen und es existiert ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Dazu erfüllt Schule einen pädagogischen Auftrag. Diese institutionalisierten Lernprozesse dürfen nicht mit Organisationslernen verwechselt werden. Deshalb soll an dieser Stelle auf die Doppeldeutigkeit des Lernbegriffs bei schulspezifischer Modifikation von Organisationsentwicklung hingewiesen werden. An die Argumentation im ersten Kapitel für die Unterstützung des Kerngeschäfts von Schule durch Organisationsentwicklung anschließend, wird im Folgenden das Leitprinzip der *lernenden Schule* erläutert.

Aufgrund der bislang vernachlässigten organisationstheoretischen Reflexion von Schule, sind die derzeit existierenden staatlichen Schulen in Deutschland noch sehr weit von *lernenden Organisationen* entfernt. Sie stellen viel mehr lernresistente Orte dar, die der Professionalität von Lehrenden und der Ermöglichung von Lernprozessen entgegenwirken. Die Institution des Lernens sollte per Definition eine *lernende Organisation* sein. Allerdings sind die meisten deutschen staatlichen Schulen weder einem ständigen nachhaltigen Wandel unterzogen noch in kreativen Schöpfungsprozessen tätig. Ihr täglicher Überlebenskampf bietet keinerlei Reserven für Innovationen. Erfolgreiche Beispiele innovativer deutscher Schulen in freier Trägerschaft, die sich bereits *lernenden Organisationen* annäherten, belegen ebenso wie

²³⁶ Cummings / Worley 2001, S. 595

²³⁷ Rolff 1993, S. 122

ausländische Beispiele, dass strukturelle Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen.²³⁸ Sie zeichnen sich durch Selbstreflexion, Informationsverarbeitungseffizienz und Redundanz aufgrund aufgeweichter Strukturen und Teamarbeit aus. Sie sind offene, sich selbst erhaltende und sich selbst erzeugende Organisationen in aktivem Austausch mit ihrer Umwelt. Sie passen sich flexibel ihrer Umwelt an und bilden entsprechende Profile aus.

Das staatliche Schulwesen ist stattdessen in veralteten Strukturen gefangen und durch Einzelkämpfer bestimmt. Beide Faktoren behindern interne Kommunikation, Vernetzung und Informationsverarbeitungseffizienz. Die daraus resultierende fehlende innere Kreativität und die unzureichende Anpassung an die sich verändernde Umwelt wird aufgrund des geschützten staatlichen Status allerdings nicht selektiert. Jede derart veraltete Organisation der freien Wirtschaft hätte keine Überlebenschance auf dem Markt, es sei denn, sie würde staatlich subventioniert. Vester macht auf die Gefahren solcher Subventionen aufmerksam:

Mit vielen solcher Stützungsaktionen, mit denen sich die Politik gerne brüstet, wird letzten Endes schlechtes Management belohnt und werden kranke Unternehmen durch Subvention künstlich wettbewerbsfähig erhalten (...). So schwindet für sie nicht nur der heilsame Innovationsdruck, weil sie ihre veralteten Produkte weiter in den Markt hineindrücken können, sondern sie verdrängen auch die gesunden Betriebe der Branche, die - weil sie keine Subventionen erhalten - plötzlich nicht mehr mithalten können.²³⁹

Im Schulbereich scheitern die innovativen und „gesunden“ Modelle dann teilweise an der Finanzierung, bevor sie überhaupt entstehen können.

Meyer beschreibt die *lernenden Schule* als eine Schule, die „kulturellen Wandel registriert und mitgestaltet, zum Wohle der Schüler und aller anderen in ihr agierenden Menschen.“²⁴⁰

Als Hauptmerkmale einer *lernenden Schule* führt er an, dass sich die Akteure des permanenten Lernens und einer entsprechenden Offenheit stets bewusst sind, Inhalte gemeinsam von Schülern und Lehrern geprüft werden, die Selbstständigkeit und aktive Mitgestaltung der Schüler durch eine demokratische Verhandlungsstruktur gesichert ist und die Schüler Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen. Freizeitangebote werden konstruktiv auf das Curriculum der Schule bezogen und Instrumente zur Selbstevaluation gemeinsam entwickelt.²⁴¹ Teamarbeit stellt dabei die unerlässliche

²³⁸ Vgl. Kahl 2004

²³⁹ Vester 2004, S. 66

²⁴⁰ Meyer 1997, S. 34

²⁴¹ Meyer 1997, S. 47ff.

Voraussetzung für eine *lernende Schule* dar. Dabei muss Wissen transparent sein und geteilt werden. Die erfolgreiche *lernende Schule* macht sich in einer Vorbildfunktion letztendlich selbst entbehrlich und entlässt ihre Absolventen in ein selbstständiges lebenslanges Lernen. Meyers Charakteristik der *lernenden Schule* umfasst das genannte Spektrum der Organisationsentwicklung einer *lernenden Organisation*. Auch Fullan, Hall und Hord sowie Senge beziehen explizit organisationstheoretische Prinzipien auf Schulentwicklung und verweisen dabei auf positive Erfahrungen aus der Praxis, um nur einige Autoren zu benennen.²⁴² Die genannten Autoren verbindet dabei das Systemdenken, das ihre Arbeiten und Konzepte durchzieht und die Grundlage für das Entstehen von *lernenden Organisationen* bildet. In diesem Sinne soll den Merkmalen der *lernenden Schule* die Fähigkeit zu Systemdenken zugefügt werden. Außerdem soll, im Anschluss an Morgan, die Fähigkeit zu Selbstorganisation, effizienter Informationsverarbeitung, Flexibilität und Umweltorientierung ergänzt werden.

Der Entwicklung der *lernenden Schule* muss insgesamt Zeit eingeräumt werden, denn die beiden von Stehr identifizierten Hauptmerkmale der Wissensgesellschaft: Wandel und Instabilität stellen eine große Herausforderung dar.²⁴³ Die Akteure müssen lernen zu erkennen, dass diese Instabilität Wahrscheinlichkeiten erzeugt, ihre individuellen Fähigkeiten ins Spiel zu bringen. Dewey spricht in einer Zukunftsvision davon, dass „die Befreiung der Fähigkeiten nicht mehr als Bedrohung der Organisationen und der etablierten Institutionen erscheinen“ darf.²⁴⁴ Individuen kreieren eine *lernende Schule* durch ihre individuelle Bereitschaft, selbst zu lernen und durch ihre Bereitschaft, den Geist der *lernenden Organisation* zu tragen. Das kann nur geschehen, wenn die Bedingungen in der Schule es vermögen Beides zu tragen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auch die *lernende Schule* als Vision zu begreifen ist, als idealer und anstrebenswerter Zustand, der sicher nur graduell zu erreichen ist.

Schuldesignentwicklung – Die Kräfte klug einsetzen

Zwei Gründe führten zu der Entscheidung, zwei frische Begriffe - *Schuldesign* und *Schuldesignentwicklung* in den Schulentwicklungsdiskurs einzubringen. Zum einen befreit

²⁴² Vgl. Fullan 1999; Hall / Hord 2001, Senge 2003b

²⁴³ Vgl. Stehr 2001

²⁴⁴ Dewey 1923 / 1989, S. 254

ein neuer Begriff von ungewollten Assoziationen, die sich aus der unklaren Verwendung bislang vielseitig gedeuteter und damit vorbelasteter Begriffe ergibt. Zum anderen umfasst der neue Begriff ein erweitertes und adäquateres Verständnis vom Wesen des zu erörternden Gegenstands. Der vielschichtige und komplexe *Design* - Begriff Baeckers eignet sich dazu, den Charakter von Organisationen bzw. der Organisation in der Organisation zu beschreiben, da er sich ebenso auf Aufgaben und Funktionen der Organisation, wie auf deren Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung bezieht. Entscheidend dabei ist, „worum es in dieser Organisation nicht nur als Wahrnehmungssachverhalt, sondern auch als soziales System geht.“²⁴⁵ Dabei soll nicht der Eindruck von Statik erzeugt werden. Welsch, der den *Design* - Begriff als Ausdruck einer „postmodernen Geisteshaltung“ begreift, die sich als heterogen, dissipativ, vergänglich, flüchtig und fragmentarisch darstellt, legt einerseits den situativen, kurzlebigen Charakter dieses Begriffes dar sowie andererseits seine komplexe, chaotische und hybride Form.²⁴⁶ Er weist darauf hin, dass *Design* Pluralität und Diversität Raum geben muss und einen Balanceakt zwischen Stabilität und Chaos vollführt, der Widersprüche und Paradoxien erlaubt. In diesem Sinne begreift auch diese Auseinandersetzung die dargelegten Designebenen als ermöglichendes Moment, in dem Professionalität und Lernerfolge wahrscheinlicher werden als in anderen Strukturen. *Design* erscheint nicht als neues Korsett sich verfestigender Strukturen, sondern als offenes Orientierungsangebot unter bestmöglichen Voraussetzungen, das in jedem Fall variiert und einer ständigen Veränderung unterzogen ist. In diesem Sinne wurden Baeckers Designebenen schulspezifisch modifiziert und weiterentwickelt, um einerseits ein mehrdimensionales Analysewerkzeug zu schaffen, und andererseits ein systemisches und systematisches Beschreibungsmuster für die theoretische Konzeption zu generieren - das *Schuldesign*. (Abb.5) Das Schuldesign umfasst drei Dimensionen. Es schließt die Akteure mit ihren Befindlichkeiten ebenso wie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen, die dem Makrokosmos entspringen, als Einflussvariablen ein und es zentriert sich um ein Organisationsformat, das pädagogisches Handeln unterstützt. Das Schema berücksichtigt dabei die Tatsache, dass die Akteure einer Schule besondere Rollen innehaben, die in ihrer Konstellation und Auswirkung auf die Organisation speziell untersucht werden müssen. So wie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen explizit bei der Erfassung und zur Gestaltung von Schulrealität einbezogen werden müssen. Beide Seiten stehen in Interdependenz zum Organisationsformat,

²⁴⁵ Baecker 2003, S. 300

²⁴⁶ Welsch 1991, S. 213ff.

dass die Bedingung für pädagogisches Handeln und das Werkzeug zu pädagogischem Handeln darstellt. Die angestrebten Veränderungen innerhalb des Formates in den aufgespannten Designebenen sind immer im Kontext des Zusammenspiels aller Variablen zu betrachten.

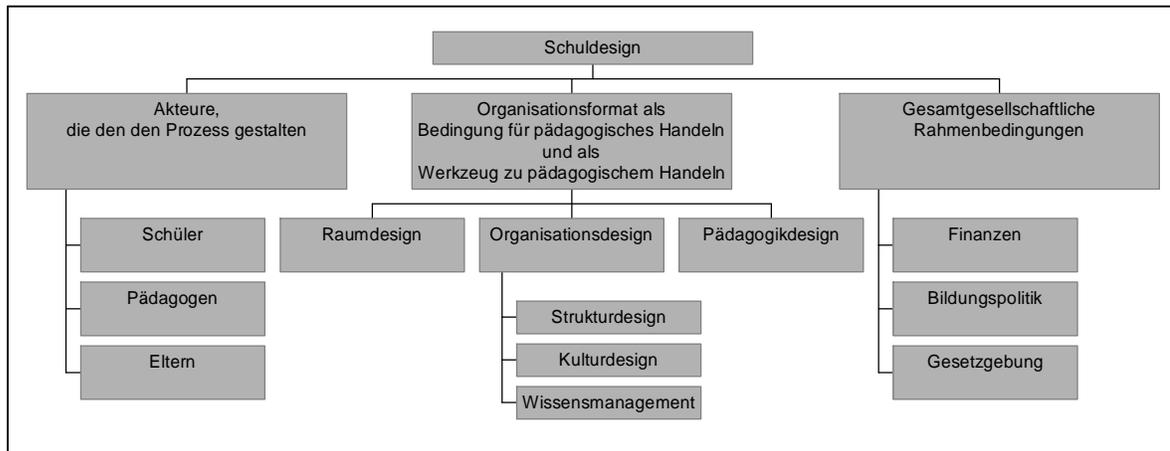


Abb.5: Das Schuldesign: Akteure agieren in Formaten

Das Format birgt drei Subebenen in sich: Raum-, Pädagogik- und Organisationsdesign. Die Dimension des Pädagogikdesigns speist sich aus dem Makrokosmos und wird wesentlich durch die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Der Spielraum innerhalb dessen und die Visionen der Pädagogen einer Schule entscheiden über den jeweiligen Phänotyp der Schule. Das Raumdesign ist stark von der pädagogischen Vision abhängig, da Lernsetting, Lernatmosphäre und Kommunikations- und Handlungsräume entsprechend gestaltet werden müssen. Das Organisationsdesign unterteilt sich, im Anschluss an die bisherige Erörterung, in das Strukturdesign, welches u.a. die Organisation der Arbeitsabläufe, das Netzwerkdesign sowie die interne Kommunikations- und Infrastruktur umfasst, in das Kulturdesign, das die Unternehmenskultur einschließlich der Werte, Rollen und Beziehungskultur umspannt sowie in das Wissensmanagement, welches Strategien zum Organisationslernen enthält.

Das Schuldesignschema stellt ebenso ein Analysewerkzeug dar wie eine Orientierung für die Strategieentwicklung und die Implementierung von sinnvollen Veränderungen, d.h. es fungiert bei allen drei Schritten der schulspezifischen Organisationsentwicklung richtungsweisend. Wie jedes Schema, das die Komplexität einer Organisation darstellbar macht, ist auch diese Darstellung vereinfachend. Die Designebenen sind interdependent ineinander verwoben und werden für die Analyse zum Zweck der Reduktion von Komplexität nur scheinbar voneinander getrennt, um sie unter verschiedenen Aspekten beleuchten und

systematisch abtasten zu können. Auf diese Weise kann schrittweise immer tiefer in die konzeptionelle Entwicklung eines Idealdesigns bzw. in die Welt der Futurum-Schule eingedrungen werden. In der anschließenden Synthese verschmelzen die Teilaspekte dann zu einem ganzheitlichen Gesamtbild, das über seine Puzzleteile hinaus geht. Das Theoriewerkzeug der Designebenen dient als Hilfsmittel, um den Untersuchungsgegenstand systematisch erforschen und die Ergebnisse ganzheitlich interpretieren zu können.

Die für die Untersuchung gewählte Perspektive dynamischer Komplexitätsaufklärung erzeugt eine Schwierigkeit in der Darstellung der Ergebnisse. Einerseits sind strukturierende Kategorien zur Verständlichkeit der komplexen Prozesse und Phänomene unerlässlich, aber andererseits treten vielfältige Wechselwirkungen auf, die innerhalb einer Kategorie nur unzureichend erläutert werden können. Um Überschneidungen zu reduzieren werden die Wechselwirkungen dennoch jeweils innerhalb einer gewählten Kategorie ausführlich beschrieben, während auf die anderen Bereiche verwiesen wird.

Bevor das Schuldesign einer *lernenden Schule* dargestellt wird, muss verdeutlicht werden, dass für einige Designebenen zwei Perspektiven relevant sind, um auf die Doppeldeutigkeit des Lernbegriffes zurückzukommen. Schule zentriert sich um die Lernprozesse der Schüler. Die *lernende Organisation* rückt zusätzlich das Lernen der Pädagogen in den Betrachtungsfokus. So werden beispielsweise im Strukturdesign nicht nur die Unterrichtsstrukturen analysiert, sondern auch die Organisationsstrukturen insgesamt. Ausgehend von den Bedingungen und Anforderungen an die Organisationsformate und die Akteure in einer angehenden Wissensgesellschaft werden Bedingungen und Anforderungen an ein Schuldesign und die Pädagogen abgeleitet. Das Konzept der *lernenden Schule* als organisationstheoretisches Konzept untermauert dabei Lernprozesse und professionelles pädagogisches Handeln.

Das Pädagogikdesign

Das Pädagogikdesign äußert sich durch das ausgebildete Schulprofil, welches durch das gelebte Verständnis von Pädagogik und pädagogischer Professionalität, durch die Umsetzung der Curricula und durch die spezifische Unterrichtsgestaltung und Methodik der Pädagogen geprägt wird.

Im Anschluss soll ein alternativer und in andere Konzepte integrierbarer Ansatz erläutert werden, der die *fünf Disziplinen* ins Klassenzimmer holt, um den Schülern von Anfang an zu *Personal Mastery*, der Auseinandersetzung mit *Mentalen Modellen* und *Gemeinsamen*

Visionen sowie zu *Teamlernen* und *Systemdenken* zu verhelfen. Diese Vorgehensweise impliziert ein reformpädagogisches Rollenverständnis, wie im ersten Kapitel erläutert. Ausschlaggebend für Senges Argumentation ist die Prämisse, dass erfolgreiche Lernprozesse in Klassenzimmern vor allem der Denkweise und der Interaktion aller Akteure geschuldet sind.²⁴⁷ Deshalb schlägt er vor, die Schüler, so früh wie möglich, in die *fünf Disziplinen* einzuführen. Dazu müssen die Lehrer über entwicklungsbedingte Besonderheiten der *fünf Disziplinen* informiert sein. Senge gibt diesbezüglich eine Übersicht, welche die kognitive und die soziale Entwicklung der Kinder, den Grad ihrer Selbstbewusstheit und ihrer Selbstreflexion sowie die Rollen und Aufgaben der Lehrenden und Eltern bezüglich des Entwicklungsstandes des Kindes zu den *fünf Disziplinen* in Beziehung setzt.²⁴⁸ Dabei wird verdeutlicht, dass das Ausbilden der *Disziplinen* das Erreichen eines bestimmten Entwicklungsstandes bedarf. So stellt Senge beispielsweise fest:

Early elementary school children are still not explicitly ready for conversations about mental models; they are too busy discovering their own.²⁴⁹

Er weist aber darauf hin, dass ungefähr im Alter zwischen acht und elf Jahren große Veränderungen in den Kindern stattfinden, die ein vorsichtiges Heranführen an die *Disziplinen* ermöglichen. In Bezug auf *Mentale Modelle* ist es bedeutsam, den Kindern einen Spiegel vorzuhalten und ihnen beim Verständnis der sich herausbildenden Vorstellungen zu helfen. So ist es zum Beispiel wichtig nachzufragen, wie die Kinder zu bestimmten Auffassungen gelangen, um ihnen verdeutlichen zu können, dass ihre Art Schlussfolgerungen zu ziehen, sich von der Denkart anderer Kinder oder Familienmitglieder unterscheiden kann. Wichtig ist seiner Ansicht nach auch, den Kindern in diesem Alter Auswahlmöglichkeiten zu bieten. Denn die Fähigkeit, etwas bewusst zu wählen, bereitet auf zukünftiges *Personal Mastery* vor. Auch sind in diesem Alter die kognitiven Voraussetzungen für Anfänge von wirklicher Teamarbeit, d.h. der bewussten Kooperation unter Nutzung der Stärken und Kompensation der Schwächen der Einzelnen, gegeben. Ausgehend von den einzelnen Wünschen der Kinder sollte begonnen werden, an *Gemeinsamen Visionen* zu arbeiten, da sie bereits über genügend Differenzierungsfähigkeiten verfügen. Entwicklungstechnisch befinden sie sich außerdem in einer idealen Ausgangsposition für Systemdenken, da sie in diesem Alter

²⁴⁷ Senge 2003a, S. 102

²⁴⁸ Senge 2003a, S. 165

²⁴⁹ Senge 2003a, S. 160

Verknüpfungen und Verbindungen herstellen und sich ihre Welt strukturieren.²⁵⁰ Welche Vorteile der frühe Ausbau dieser Fähigkeit in sich trägt, statt Denken in isolierten Fachbereichen und einfachen Kausalketten anzutrainieren, wurde bereits dargestellt.

Im Alter von ca. 12 bis 14 Jahren beginnt die Zeit, in der aus Kindern Jugendliche werden, in der die Pubertät die Verwandlung zum Erwachsenenleben vorbereitet und die Jugendlichen sich bewusst mit ihrer Identität auseinandersetzen. Diese Zeit ist geradezu prädestiniert dafür, sich mit den eigenen Wünschen und Fähigkeiten auseinanderzusetzen, Werte und Einstellungen zu hinterfragen und zu reflektieren, d.h. zu beginnen, *Personal Mastery* zu betreiben und das Entstehen *Mentaler Modelle* bewusst zu verfolgen. Die Jugendlichen brauchen dazu die Unterstützung der Lehrer.²⁵¹

Senge betont die Bedeutung von Achtung und Respekt, die dem Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten dabei entgegen gebracht werden müssen und welchen dauerhaften Schaden unsensible und unprofessionelle Kategorisierungen anrichten können:

How many of us learned in school that we could not paint? How many of us remember the teacher telling us not to sing with the other children because we were so out of tune? Or perhaps we learned that we were not good at math? Or English? I believe that few of us escaped this self-labeling. Even though we may have long since stopped recalling them, we carry these assessments of ourselves inside, often accompanied by strategies of avoidance to disguise our deficiencies.²⁵²

Statt dessen sollen sich die Kinder in *Personal Mastery* üben können, an ihren Zielen arbeiten und die kreative Spannung aufrecht erhalten lernen, um ihre Visionen nicht herabzusetzen, wenn sie Misserfolge erleben. Haben sich bereits *Mentale Modelle* ausgebildet, dass sie keine Maler, Schriftsteller, Dichter oder Wissenschaftler werden können, dann verwandeln sich diese Glaubenssätze leicht in sich selbst erfüllende Prophezeiungen und so mancher Traum wird vielleicht nie mehr zu denken gewagt. Auch die Fähigkeiten zu *Systemdenken* und *Teamlernen* können in dieser Lebensphase mit Hilfe von Pädagogen und Eltern weiterentwickelt werden. Eine Vorbildfunktion scheint dabei äußerst wichtig.²⁵³

Werden die Disziplinen schon früh in den Schülern angelegt, so können diese in dem Alter, in dem die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten dazu voll entwickelt sind, d.h. in den letzten Schuljahren, dann auch begründete und selbstreflektierte Entscheidungen, z.B.

²⁵⁰ Senge 2003a, S. 162

²⁵¹ Senge 2003a, S. 163f.

²⁵² Senge 2003a, S. 35

²⁵³ Senge 2003a, S. 163

bezüglich ihrer Berufswahl und ihrer Perspektiven, treffen. Darin besteht, für Senge, das Hauptanliegen jeder Schulausbildung: „helping young people learn how to create the lives they truly want to create.“²⁵⁴ Dazu müssen sie sich in Entscheidungen üben. Schule sollte vielfältige Möglichkeiten bieten, dies zu tun. So können z.B. gemeinsam mit den Schülern *Visionen* für den Unterricht ausgearbeitet werden, die dann in Entscheidungen für bestimmte Regeln und Vorgehensweisen verwandelt werden. Systemverständnis stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für fundierte Entscheidungen dar. Deshalb sollte im Unterricht, im Anschluss an Senge, schon früh mit Systemwerkzeugen gearbeitet werden, wie mit Systemarchetypen, kybernetischen Regelkreisläufen, Computersimulationen oder Computersoftware zur Analyse und Diagnose von komplexen Systemen und ihren Einflussfaktoren.

Die Qualität der Evaluation der Lernprozesse ist dabei von großer Bedeutung. Dazu beschreibt der Autor die folgende Notwendigkeit in Bezug auf Tests und Bewertungen:

We don't need less judgement, we need more informed judgements. We need them delivered in a more timely manner, in a way that leads to more effective change, without turning people off their own capabilities. In short, we need assessments that are designed for learning, not assessments that are used for blaming, ranking, and certifying. That, in turn, requires deep shifts of attitude about testing and learning for parents, educators, and students themselves.²⁵⁵

Deshalb schlägt Senge vor, Wege zu suchen, wie Schüler ihre eigenen Lernprozesse planen, und organisieren können, d.h. wie sie Lernziele selbst abstecken, ihre Lernprozesse diesbezüglich evaluieren und ihre Arbeitsmethoden mit Hilfe des Feedbacks ihrer Lehrer modifizieren können.²⁵⁶ Ein Überprüfen der Fortschritte der Schüler ist auf diese Weise weitaus aussagekräftiger als Tests.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Erlernen der *fünf Disziplinen* in der Schulzeit den Schülern verhelfen kann, sich frühzeitig in der komplexen Welt der Wissensgesellschaft verorten zu können, sich ihrer eigenen Wünsche und Ziele sowie ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu sein und sich eine Zukunft nach Wahl zu gestalten.

Diese oder andere pädagogische Auffassungen vom letztendlichen Ziel der Schulbildung müssen innerhalb des Pädagogikdesigns in Unterrichtsformen, konkreten Aufgaben,

²⁵⁴ Senge 2003a, S. 167

²⁵⁵ Senge 2003a, S. 188

²⁵⁶ Senge 2003a, S. 191

Methoden und Materialien ihre Ausdrucksform finden und dabei gesetzlich festgelegten Stundentafeln und Rahmenrichtlinien folgen. Bereits an dieser Stelle können diese von der Bildungspolitik bereitgestellten Rahmenbedingungen erheblich beschränken. Es wird deutlich, welchen starken Einfluss der Makrokosmos auf das Pädagogikdesign der Einzelschulentwicklung ausübt. Der in Lehrerfortbildungen oft bemängelte fehlende Freiraum in Bezug auf Rahmenrichtlinien, Stundentafeln und Klassenverbände und das in vielen Bundesländern konsequente politische Beharren darauf, weist auf ein erhebliches Kommunikations- bzw. Verständnisdefizit zwischen Bildungspolitik und Einzelschule hin.

Das Raumdesign

(...) wo der Mensch in der Entwicklung seines Lebens die Sicherheit in einem bestimmten Raum, etwa dem elterlichen Haus verliert, entsteht die Aufgabe, ihm einen neuen bergenden Raum zu schaffen.²⁵⁷

Ein kurzer Streifzug in die Raumtheorie, die sich mit dem Wesen, der Funktion und Wirkung von Räumen auseinandersetzt, soll an dieser Stelle einen Überblick zur Verdeutlichung der Bedeutung des Raumes in Schulen bieten, metaphysische Diskurse zum Wesen des Raums seien an dieser Stelle ausgespart, da sie für diese Arbeit unbedeutend sind.²⁵⁸

Bollnow trifft eine Unterscheidung zwischen mathematischem, d.h. dreidimensionalem Raum und *erlebten Raum*. Der subjektiv *erlebte Raum*, der im Schulkontext von Bedeutung ist, zeichnet sich wie folgt aus:

Im ganzen ist der erlebte Raum kein wertneutraler Bereich. Er ist durch Lebensbeziehungen fördernder wie hemmender Art auf den Menschen bezogen. Er ist tragend wie hemmend das Feld menschlichen Lebensverhaltens. (...) Es handelt sich nicht um eine vom konkreten Bezug zum Menschen losgelöste Wirklichkeit, sondern um den Raum, wie er für den Menschen da ist, und in eins damit um das menschliche Verhältnis zum Raum; denn beides ist voneinander gar nicht zu trennen.²⁵⁹

Die Betonung liegt demnach auf der Wirkung, die der Raum auf den Menschen und seine Erlebnisqualität ausübt. Er kann Spiel- und Entfaltungsräume aufspannen oder verhindern. Er kann beengend oder befreiend wirken, Dingen und Menschen Platz verschaffen oder verhindern, er weist Richtungen und Ordnungen auf.²⁶⁰ Das Räume und bestimmte Orte in

²⁵⁷ Bollnow 1983, S. 81

²⁵⁸ Martina Löw bietet einen prägnanten Überblick über absolutistische und relativistische Raumtheorien: Löw 2001, S. 24-34

²⁵⁹ Bollnow 1989, S. 18

²⁶⁰ Bollnow 1989, S. 37

Räumen einen eigenen Charakter besitzen, zeigt auch das Phänomen der Vorlieben oder Abneigungen gegen bestimmte Orte, das sicher jeder selbst schon erfahren hat. Eine Schule in der man sich räumlich nicht wohl fühlt, wird als negativ *erlebter Raum* nicht unbedingt zur Unterstützung von Lernprozessen beitragen. Der Autor spricht des Weiteren dem Stimmungscharakter von Räumen eine große Bedeutung zu, die sich auf den Menschen überträgt, wie beispielsweise Heiterkeit, Leichtigkeit, Feierlichkeit, Nüchternheit, Bedrückung oder Melancholie. Dazu tragen Farben, Formen und Akustik erheblich bei.²⁶¹

Für Bollnow stellt das Wohnen eine Verwurzelung im Raum dar, durch die der Mensch Geborgenheit und Sicherheit erfahren kann.²⁶² Um so wichtiger erscheint es, Schülern, die in Ganztagschulen einen Großteil ihres Tages verbringen, einen solchen Raum zu bieten bzw. jedem Schüler seinen eigenen Platz einzuräumen, an dem er sich sicher und geborgen fühlen kann.

Löw definiert „die Entstehung von Raum in der Wechselwirkung von Handeln und Strukturen.“²⁶³ Zwei Prozesse sind dazu notwendig: *Spacing* und *Synthese*. *Spacing* bezeichnet einerseits das Erbauen oder Positionieren von Dingen und Menschen. Eine Syntheseleistung mit Hilfe von Wahrnehmung, Erinnerung und Vorstellung ist andererseits erforderlich, um den Raum als solchen überhaupt erst zusammenzufassen und verstehen zu können. So verhilft beispielsweise das Abstraktionsvermögen sich eine Schule räumlich vorzustellen. Räumliche Strukturen, die Handeln ermöglichen oder beschränken, bezeichnet die Autorin als „Formen gesellschaftlicher Strukturen.“²⁶⁴ Institutionen, wie Schulen, beschreibt sie als „auf Dauer gestellte Regelmäßigkeiten“ sozialen Handelns.²⁶⁵ D.h. die Auswahl und Positionierung von Dingen, Menschen oder sozialen Gütern sollte in Schulen idealerweise so gestaltet werden, dass die sozialen Handlungen, d.h. die Unterrichts- und Lernprozesse unterstützt werden. Dabei ist die Komposition des Ganzen ausschlaggebend, wie Schmitz verdeutlicht, der einen *Gefühlsraum* als Raum „indem Gefühle sich atmosphärisch erstrecken“, beschreibt:²⁶⁶

Sie [die Stimmung] haftet nicht an einer bestimmten einzelnen Form. Sie ist gewiß durch die Gegenstände, die ja erst diesen bestimmten Raum für mich schaffen und ihre Form bedingt. Aber sie ist

²⁶¹ Bollnow 1989, S. 131ff.

²⁶² Bollnow 1989, S. 123ff.

²⁶³ Löw 2001, S. 158

²⁶⁴ Löw 2001, S. 167

²⁶⁵ Löw 2001, S. 169

²⁶⁶ Schmitz 1998, S. 194

nicht bedingt durch die Form des Einzelnen, sondern durch die Weise, wie die Gegenstände im Raume zusammen sind und sozusagen innerlich Zwiesprache halten; Zwiesprache unter sich oder mit Luft und Licht, in jedem Fall im Raume oder durch ihn hindurch.²⁶⁷

Da sich Stimmungen und Emotionen auf das Lernen auswirken, wie in Kapitel 1 aufgezeigt, sollte mit Hilfe von Farben und Formen ein angenehm gestimmter Raum geschaffen werden, der Schülern Spiel-, Bewegungs- und Entfaltungsräume ermöglicht, ihnen Orte zur Verwurzelung und Abgrenzung sowie zur sozialen Interaktion bietet. Rittelmeyer fand heraus, dass Schüler immer dann ein Schulgebäude als „schön, einladend, anziehend oder freundlich“ bewerten, wenn sich dieses „abwechslungs- und anregungsreich, freilassend und befreiend, warm und weich“ gestaltet.²⁶⁸

Giddens bezeichnet Schulen als „disziplinierende Organisationen“, störende Einflüsse außerhalb und innerhalb des Schulgebäudes seien deshalb zeitlich und räumlich ausgeschaltet.²⁶⁹ Die klassische Raumaufteilung bzw. Raumeinteilung steht normalen sozialen Peerbegegnungen der Schüler einschränkend gegenüber, sie werden von einander abgeschottet, um die Disziplin zu erhöhen. Der Lehrer wird autoritär frontal angeordnet. Schon Montessori verdeutlichte, dass Disziplin durch das verzweifelte Ruhigstellen der Kinder nicht unbedingt die Konzentration und die Lernprozesse erleichtert.²⁷⁰ Lässt man dem Bedürfnis nach sozialer Interaktion freien Lauf, so kann das konstruktiv für Lernprozesse genutzt werden.²⁷¹ Deshalb löste sich die klassische Raumaufteilung in vielen alternativen Schulen erfolgreich auf. Transparenz und Nähe ermöglichen sozialen Austausch und Peerkontakt sowie Gruppenarbeit bei gleichzeitigem Bewegungsfreiraum und mehr Offenheit. Die Futurum-Schule wird eindrucksvoll aufzeigen, dass Offenheit und Transparenz keineswegs zu Disziplinproblemen führen und dass eine Abschottung der Schüler voneinander sowie eine frontale Positionierung des Lehrers nicht notwendig ist.

Das Organisationsdesign der *lernenden Schule*

Das Strukturdesign

Ein zeitgemäßes Strukturdesign einer Schule muss die Professionalität der Pädagogen

²⁶⁷ Schmitz 1998, S. 217

²⁶⁸ Rittelmeyer 1994, S. 47

²⁶⁹ Giddens 1992, S. 188

²⁷⁰ Montessori 1950 / 1969, S. 56f.

²⁷¹ Spitzer 2003, S. 181

unterstützen und ihnen gute Bedingungen für fördernde und unterstützende Tätigkeiten bieten sowie ihnen die Möglichkeit geben, als Vorbilder in einer *lernenden Organisation* zu agieren. Schon Hurrelmann beschrieb, dass Schulstrukturen so gestaltet sein sollten:

daß an die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse jedes einzelnen Schülers mit angemessenen didaktischen und mit methodischen Vorkehrungen angeknüpft werden kann, daß also Lernprozesse der Schüler stimuliert und initiiert und Lernausfälle jeweils spontan und flexibel korrigiert werden, daß Handlungsimpulse und Verhaltenserwartungen von Lehrern und Schülern einen Spielraum für spontane Äußerungen behalten und Inhalte und Themen des Unterrichts auf die persönlichen und sozialen Erfahrungen von Lehrern und Schülern eingehen.²⁷²

Die bestehenden Strukturen, die Unterricht so organisieren, dass zwanzig bis dreißig Schüler in einem Klassenverband im fünfundvierzig-Minutentakt unter stringenten Lehrplanzeitfenstern gleichgeschaltet werden, können diesen Forderungen nicht gerecht werden. Sie bieten nicht genügend Spielraum für Flexibilität oder Selbstorganisation und dementsprechend wenig Handlungsfreiraum für individuelle Förderung. Außerdem führt die isolierte Arbeitsweise der Pädagogen nicht zur Förderung von ganzheitlichen Lernprozessen. Diese werden in vielerlei Hinsicht künstlich auseinander gerissen. Die Herausforderung für eine *lernende Schule* besteht deshalb darin, eine klügere Arbeitsorganisation zu gestalten, die größere und vernetztere Lerneinheiten ermöglicht. Die Altersrekrutierung von Lerngruppen, d.h. die Klassenbildung stellte sich ebenfalls als lernhinderlich dar, da auf diese Weise große Gruppen heterogener Schüler auf einem mittleren homogenen Niveau unterrichtet werden müssen. Lernstarke sowie lernschwache Kinder können nicht berücksichtigt werden und wohnen dementsprechend demotiviert dem Unterricht bei. Das Bilden von Lernniveaugruppen scheint eine sinnvollere Variante zu sein, um Schülern ein höchstmögliches Maß an individueller Unterstützung bieten zu können, wenn dies durch organisatorische Voraussetzungen realisiert werden kann. Pädagogen benötigen explizit Zeitfenster und neue Strukturen, die Vernetzung und Austausch im Rahmen von fächerübergreifendem, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ausgerichteten Unterricht ermöglichen.

²⁷² Hurrelmann 1978, S. 161

Das Kulturdesign

Es versteht sich eigentlich von selbst (auch wenn es häufig ignoriert wird), daß wir ohne lernende Schüler keine lernende Gesellschaft bekommen werden und daß es keine lernenden Schüler ohne lernende Lehrer geben wird.²⁷³

Deshalb werden Pädagogen in der *lernenden Schule* nicht „weiterhin als ‚blutleere‘ Funktionsträger betrachtet, die über Rechts- und Verwaltungsvorschriften zu ‚steuern‘ beziehungsweise zu motivieren sind.“²⁷⁴ Die *lernende Schule* muss ihren Pädagogen statt dessen Raum für Selbstverwirklichung und Innovation bieten, ihnen Verantwortung übertragen, Spielräume eröffnen und Anerkennung für ihre Erfolge gewähren. Das Kulturdesign von Schulen muss auf Kooperation und Teamarbeit ausgelegt sein. Teamsitzungen sind in vielen anderen Berufen bereits fester Bestandteil des Arbeitstages und müssen auch in *lernenden Schulen* etabliert werden. Die Vorteile von Teamarbeit beschreibt Weinert folgendermaßen:

Sie entwickeln positive Synergie durch gemeinsame Anstrengungen und durch gemeinsame Verbindlichkeit. Es ist eine kleine Gruppe mit komplementären Fähigkeiten, die einander für verantwortlich halten für gemeinsame Zwecke (Auftrag), Ziele und Ansätze bzw. Vorgehensweisen.²⁷⁵

Mit Hilfe der gemeinsamen Verantwortung können beispielsweise fächerübergreifende Curricula entwickelt werden. Teamarbeit erfordert die Auseinandersetzung mit Rollen. Zu einer Rolle gehören die Rollenerwartungen der anderen Organisationsmitglieder, die eigene Wahrnehmung und Definition der Rolle sowie die tatsächliche Realisierung der Rolle. Laut Weinert werden in Gruppen drei Arten von Rollen übernommen: aufgabenorientierte, beziehungsorientierte und selbstorientierte Rollen. Aufgabenorientierte Rollen fokussieren auf das gemeinsame Ziel, während bei beziehungsorientierten Aufgaben beispielsweise Konflikte thematisiert und gelöst, Kompromisse gesucht und gefunden werden, d.h. die zwischenmenschliche Komponente im Mittelpunkt steht. Selbstorientierte Rollen, d.h. individuelle Bedürfnisse sind immer vorhanden und nur problematisch, wenn sie den Zielen der Gruppe widersprechen.²⁷⁶ Rollenkonflikte treten auf, wenn die Rollenerwartungen anderer Organisationsmitglieder nicht identisch sind mit der Rollenidentifikation des Rollenträgers. Eine fehlende Kommunikation und gegenseitige Klärung der Rollenverständnisse sind oft

²⁷³ Fullan 1999, S. 222

²⁷⁴ Wirries 2002, S. 52

²⁷⁵ Weinert 2004, S. 440

²⁷⁶ Weinert 2004, S. 404

Auslöser für Rollenkonflikte.²⁷⁷ Um so wichtiger erscheint die Rollenabklärung in einem neu einberufenen Pädagogen team, in dem die einzelnen Pädagogen über wenig Erfahrung mit Teamarbeit verfügen. Die Auseinandersetzung mit *Mentalen Modellen* und *Personal Mastery* jedes Einzelnen ist hierbei Voraussetzung um *Gemeinsame Pädagogische Visionen* zu erzeugen und das *Teamlernen* voranzutreiben. Das Hinterfragen der eigenen Rolle und Professionalität sollte dabei mit entsprechender Qualifizierung einhergehen, um veränderten Anforderungen auch gewachsen zu sein. Ebenso kann die Teambildung und der Beginn der Teamarbeit z.B. durch ein Coaching unterstützt werden. *Systemdenken* wird sich aufgrund der unterschiedlichen Fachbereiche und der unterrichteten Altersgruppen bei Pädagogen teilweise automatisch einstellen. Die veränderte systemische Denk- und Handlungsweise muss sich auch in einer veränderten Managementposition und Führungsrolle widerspiegeln. Schuldirektoren als Führungsebene einer *lernenden Organisation* inspirieren und ermöglichen, statt anzuweisen und zu befehlen, wie Drucker verdeutlicht.²⁷⁸ Dieser meist ungewohnte Rollenwechsel kann auf beiden Seiten Unsicherheiten und Ängste hervorrufen, die zu thematisieren sind. Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Kommunikation und Kooperation wird deutlich. Diese Herausforderungen sind nur gemeinsam mit gegenseitiger Unterstützung möglich. Offenheit und Konfliktfähigkeit sind im pädagogischen Alltag der Lehrer gefragt. Ein Kommunikationstraining kann hilfreich sein.

Das Wissensmanagement

Das Wissensmanagement der *lernenden Schule* operiert auf mehreren Ebenen. Zum einen müssen die Organisationsabläufe und Entwicklungsprozesse der Organisation insgesamt dokumentiert, analysiert und reflektiert werden und zum anderen die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler. Insbesondere bei einer Veränderung zur Teamarbeit müssen Formen und Wege gefunden werden, zunächst das Wissen der einzelnen Organisationsmitglieder sichtbar und nutzbar zu machen und anschließend das erarbeitete Wissen der einzelnen Teams leicht zugänglich zu machen, d.h. es in dokumentierter Form zur Verfügung zu stellen, so dass innerhalb und außerhalb des Teams jederzeit auf das aktuell vorhandene interne Wissen zugegriffen werden kann, z.B. durch digitale Wissensbranchenbücher und Plattformen im Internet. Das Akquirieren externen Wissens erfolgreich durchgeführter Schulentwicklungsprozesse kann den Prozess, unter Beachtung der

²⁷⁷ Weinert 2004, S. 404ff.

²⁷⁸ Vgl. Drucker 1996, S. 96

spezifischen Schulgesetzgebung verschiedener Bundesländer, entscheidend erleichtern. So publizierte beispielsweise der Bildungspakt Bayern „60 erprobte und positiv bewertete Maßnahmen der MODUS 21-Schulen im Überblick.“²⁷⁹ Dem Leser stehen erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse mit samt der Ziele, Kosten, Leitfäden und pädagogischen Auswirkungen zur Verfügung. Dass die Maßnahmen nicht einfach übernommen werden können, steht außer Frage, aber eigene Weiterentwicklungen auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse können Ressourcen sparen. Auf diese Weise können auch Anregungen für zukünftig relevantes Wissen eruiert werden. Die Teamarbeit wird helfen, den Wissensfluss in einer Schule zu verbessern, da durch den regelmäßigen Austausch das Erfahrungswissen zirkulieren kann.

Parallel zur Identifikation, Explizierung und Multiplizierung der nutzbar werdenden Wissensbestände einer Schule müssen Lernbarrieren untersucht werden. Schüppel definiert Lernbarrieren, wie folgt:

Wissens- und Lernbarrieren kennzeichnen pathologische Phänomene im Zusammenhang mit der Evolution individueller und kollektiver Wissensbasen. (...) Der idealtypisch unterstellte Verlauf individuellen und kollektiven Lernens weist dadurch an verschiedenen Stellen beobachtbare und / oder latente Bruchstellen auf.²⁸⁰

In seiner analytischen Herangehensweise unterscheidet er zwei Arten von Wissen- und Lernbarrieren, die als individuelle oder kollektive Barrieren die Lernprozesse in Organisationen behindern können. Sie sind entweder strukturell bedingt oder kultureller Natur. In der Praxis treten Lernbarrieren nicht so klar getrennt auf, da sie miteinander verwoben und als interdependentes Wirkungsgeflecht erscheinen, dennoch dient die Unterscheidung der Verdeutlichung der Komplexität der Wirkungsfaktoren. Die kulturellen Lernbarrieren werden an späterer Stelle erläutert. Zu den individuell-strukturellen Lernbarrieren zählt der Autor²⁸¹:

- Begrenzte Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Lernkapazität von Akteure;
- Individualität und Vergangenheitsorientierung der Akteure;
- Abhängigkeit der Lernprozesse von *emotional-motivationalem Aktivierungsgrad* der Person;

²⁷⁹ Stiftung Bildungspakt Bayern 2005

²⁸⁰ Schüppel 1996, S. 121

²⁸¹ Schüppel 1996, S. 122

- Intrapyschische Konflikte;
- *Skilled incompetence* (defensive Strategien zur Selbstverteidigung bei aufgetretenen Fehlern).

Diese Lernbarrieren werden nicht nur durch veraltete Strukturen erzeugt, sondern auch durch die Fähigkeit der Individuen, Strukturen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Diese eng mit psychologischen Aspekten verflochtenen Lernbarrieren werden an späterer Stelle genauer erläutert. Die in Schulen anzutreffenden Strukturen der Maschinenbürokratie können leicht zu *skilled incompetence* führen, d.h. Lerneffekte bleiben, aufgrund der Angst Fehler in einer Hierarchie- und Kontrollkultur einzugestehen, aus, da die gesamte Energie für defensive Verteidigungs- und Vertuschungsmanöver verbraucht wird.

Als Kollektiv-strukturelle Wissen- und Lernbarrieren bezeichnet Schüppel²⁸²:

- Hierarchiebedingte *Informationsfilter* (Informationen verlieren sich);
- *Spezialisierung und Zentralisierung* (Lernbarrieren durch strukturelle und funktionale Ausdifferenzierung);
- Machtverteilung und Partizipationsregeln (Informationen werden vorenthalten);
- *Kooperationskonflikte* (Unterdrücken von Konflikten verhindert offene Konfrontation);
- *Defensive Routinen* (verdeckte Handlungsroutinen aus Selbstschutz).

Auch diesen Lernbarrieren bieten die veralteten Schulstrukturen einen hervorragenden Nährboden. Das Auftreten von *Informationsfiltern* kann einer innovativen Schulleitung durchaus das Leben erschweren, ebenso negativ können sich Machtverteilungs- und Partizipationskämpfe eines auf Einzelkämpfertum ausgerichteten Kollegiums erweisen. Der negative Spezialisierungseffekt in Schulen in Form von Fachschaften wurde bereits mehrmals angesprochen. Einigen der kollektiv-strukturellen Lernbarrieren wird sich im weiteren Verlauf der Untersuchung vertiefend gewidmet. Die Lernbarrieren der Pädagogen, die sich durch einen isolierten Schulalltag kämpfen, sind für die Entwicklung einer *lernenden Schule* nicht förderlich. Ein derartiger Alltag hinterlässt nur wenig Energie für Engagement, Kreativität oder Innovationen.

²⁸² Schüppel 1996, S. 151

Senge zeigt auch einen Katalog an Lernbarrieren auf, die hauptsächlich durch die Unfähigkeit, Strukturen und Prozesse ganzheitlich erfassen zu können, entstehen, d.h. wenn Systemdenken unzureichend ausgeprägt ist.²⁸³ Diese Unfähigkeit wird durch die Strukturen der Systeme unterstützt, indem beispielsweise Strukturen der Spezialisierung dazu führen können, dass Abteilungen in Unternehmen nur die Positionen und Bedürfnisse der eigenen Abteilung wahrnehmen. Schuldzuweisungen und defensives Verhalten in Bezug auf eigenen Handlungen lassen dabei Systemzusammenhänge außer Acht und wirken sich hinderlich auf das *Organisationlernen* insgesamt aus. Eine bessere Vernetzung zwischen den Abteilungen und regelmäßige gemeinsame Denkprozesse, die in die Strukturen, d.h. den Arbeitstag und die Abläufe verankert sind, können Abhilfe schaffen.

Die Hebelwirkung des Schuldesigns

Dieses Kapitel explizierte die Bedeutung von Organisationsentwicklung für Schulentwicklung. Schulspezifische Modifikationen wurden vorgenommen und fanden im Schuldesign ihren Ausdruck, welches sich durch die Erweiterung durch das Pädagogikdesign, das Raumdesign sowie durch den Zusammenhang zu Rahmenbedingungen und der besonderen Rolle der Akteure auszeichnet.

Durch die Verflechtung der verschiedenen Designebenen können die „drei Wege“ des Modells von Rolff miteinander versöhnt werden. Schuldesignentwicklung stellt ein integriertes Gesamtkonzept dar, das Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung einschließt. Auch wenn auf diese Komponenten im Rahmen dieser Arbeit weniger detailliert eingegangen werden kann, so spielen sie im Gesamtbild der dynamischen Komplexität als Einflussfaktoren eine wichtige Rolle.

Der Forschungsertrag des Schuldesignwerkzeugs besteht darin, das komplexe Geflecht der Wirkungsfaktoren erfassbar und dadurch optimierbar zu gestalten. Die Unterstützungsleistung von Organisationsstrukturen für die Ausbildung einer angenehmen und förderlichen Unternehmenskultur sowie für ein effizientes Wissensmanagement und letztendlich für die Verwirklichung des Pädagogikdesigns wird deutlich. Auf diese Weise können die Lernprozesse der Schüler indirekt aber wirkungsvoll verbessert werden. Das Schuldesign stellt sich in Senges Sinne als Hebel heraus. Er warnt vor unsystemischen Veränderungen mit

²⁸³ Senge 2003b, S. 28-38

geringer Hebelwirkung:

Die besten Ergebnisse erreicht man nicht durch großangelegte Kraftakte, sondern durch kleine, gezielte Aktionen. Unsere unsystemischen Denkweisen sind vor allem deshalb so zerstörerisch, weil sie unsere Aufmerksamkeit immer wieder auf Veränderungen mit geringer Hebelwirkung lenken: Wir konzentrieren uns auf die Symptome, die den stärksten Druck ausüben. Wir beheben oder lindern die Symptome. Aber solche Anstrengungen machen die Sache – im günstigsten Fall – kurzfristig besser und verschlimmern sie auf lange Sicht.²⁸⁴

Der Hebel Organisationsentwicklung setzt bei den Bedürfnissen der Pädagogen an und wirkt sich auf diese Weise positiv auf das Kerngeschäft von Schule aus. In den neuen Strukturen einer *lernenden Schule* fällt es den Pädagogen beispielsweise leicht, aufgeschlossen, selbstreflektiert und flexibel zu sein, da die Dokumentation des Wissens und der permanente Austausch zu einer Transparenz führt, die Komplexität reduziert und Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Unter derartigen Arbeitsbedingungen kann sich auf die Optimierung der Lernprozesse konzentriert werden.

Die aufgezeigten Zusammenhänge stärken die Herangehensweise der Arbeit und verifizieren die Arbeitshypothese, dass die Vernachlässigung von ganzheitlicher Organisationsentwicklung zum Teil für Fehlschläge in der Schulentwicklung verantwortlich zu machen ist, da wichtige Wechselwirkungen und potentielle Unterstützungen unsichtbar bleiben mussten und nicht beachtet werden konnten. Das Schuldesignkonzept zeichnet sich durch einen Qualitätssprung diesbezüglich aus.

²⁸⁴ Senge 2003b, S. 143

Teil III

Die Implementierungslücke Ursachen und Auswege

5 • Steine im Weg - Hindernisse und Barrieren

✂ Das folgende Kapitel analysiert psychologische, kulturelle und strukturelle Widerstände gegen Veränderungen, arbeitet entsprechende Ressourcen im Umgang mit diesen Barrieren heraus und bettet sie anschließend in ein mögliches Change Management Konzept ein. Dazu werden psychologische, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse zueinander in Beziehung gesetzt, um das komplexe Ursachengeflecht der Implementierungslücke erfassen zu können.

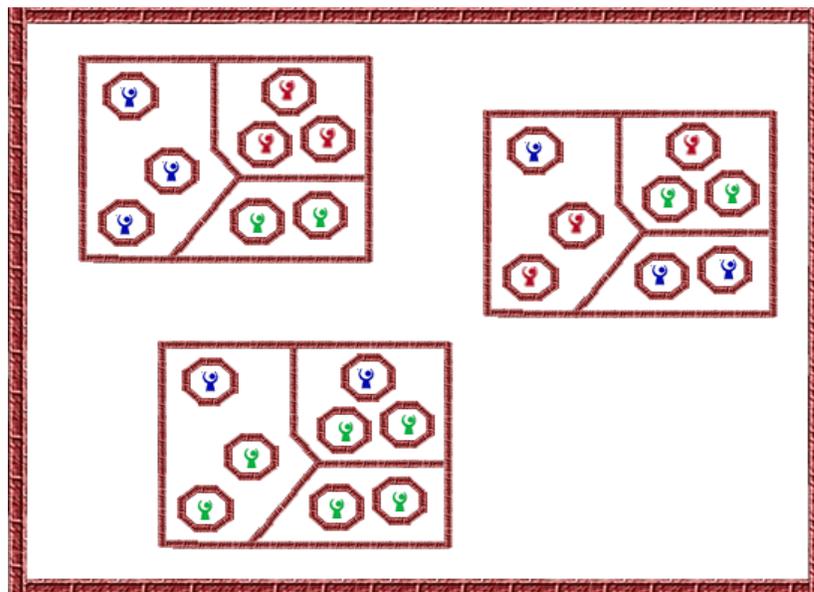


Abb.6: Die Organisation als dreifaches Gefängnis

Dieses Kapitel setzt vor allem auf die Variable „Mensch“ für die Optimierung von Schulentwicklungsprozessen. In diesem Sinne besteht das Ziel darin, Innovationen dadurch voran zu treiben, dass ein gewünschtes Handeln der Akteure diesbezüglich erzeugt wird. Die Beeinflussbarkeit des Handelns aufgrund innerer und äußerer Faktoren wird dabei vorausgesetzt. Morgans Metapher des „psychischen Gefängnisses“ zur Versinnbildlichung psychologischer Störfaktoren in Organisationen bot Anstoß im Rahmen dieser Auseinandersetzung das Bild zu einem „dreifachen Gefängnis“ weiterzuentwickeln, welches dazu verhilft das Zusammenspiel der Barrieren und Widerstände in Bezug auf Veränderungsprozesse zu veranschaulichen.²⁸⁵ (Abb.6) Die Metapher soll dazu verhelfen,

²⁸⁵ Morgan 2002, S. 291-339

sich den Grenzen, mit denen Individuen und Gruppen in Organisationen täglich konfrontiert sind, analytisch und aufklärend zu nähern.

Das Mauerwerk um die einzelnen Personen visualisiert das psychische Gefängnis, das einzelne Individuen gefangen hält. Diese Begrenzung setzt sich aus der persönlichen Geschichte jedes Einzelnen, den Vorlieben, *Mentalen Modellen*, Ängsten usw. zusammen, die die jeweilige Sichtweise der Welt bestimmen. Die unterschiedlichen Farben der Figuren repräsentieren die unterschiedlichen Aufgaben oder Rollen der Menschen in der Organisation. Die Menschen eines jeden Teilsystems, das für verschiedene Abteilungen, Disziplinen oder Fachbereiche stehen kann, sind wiederum von Mauern eingeschlossen, die das strukturelle Gefängnis darstellen. Diese Mauern erwachsen aus dem notwendigen Kategorisieren und Strukturieren von Prozessen und Abläufen zur Komplexitätsreduktion durch Spezialisierung und Arbeitsteilung. Alle Teilsysteme sind von weiteren Mauern umgeben, die das kulturelle Gefängnis symbolisieren. Dieses Mauerwerk ist sehr beständig, da es sich aus sehr alten witterungsfesten Steinen zusammensetzt. Es ist so überdauernd, da die Substanz der Steine, die sich in Normen und Werten manifestiert, selten bewusst als Begrenzung wahrgenommen wird.

Das Bild des dreifachen Gefängnisses veranschaulicht die Mühsamkeit von Veränderungsprozessen. Es wird deutlich, dass es jede Veränderung mit dreierlei Begrenzungen aufnehmen muss, d.h. jede Veränderung bedeutet einen Gefängnisausbruch. Ein erfolgreicher Gefängnisausbruch will gut geplant sein und muss sich mit der Substanz der Begrenzung und den Fluchtmöglichkeiten gründlich auseinandersetzen. In diesem Sinne verhalfen die Blickwinkel der Gefängnisse zur Beschreibung der inneren und äußeren Faktoren in Bezug auf erfolgreiche Veränderungsprozesse. Die ausgewählten Theoriebausteine klären diese Einflüsse auf unterschiedliche Art und Weise. Ohne Kenntnis der Zusammensetzung der Widerstände gegen Veränderungen wird die Implementierungslücke weiter klaffen und ein Gefängnisausbruch unmöglich bleiben.

Die explizite Annäherung an den Forschungsgegenstand in den folgenden Abschnitten über Hindernisse und Barrieren impliziert nicht, dass es nicht bereits positive Aspekte in deutschen staatlichen Schulen geben würde. Allerdings verlangt die besondere Problematik der Implementierungslücke eine explizite und genaue sowie möglichst umfassende Auseinandersetzung mit den Schwächen der bisherigen Herangehensweise.

Geronnene Strukturen – Das strukturelle Gefängnis

Die Substanz des strukturellen Gefängnisses wurde bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert. Das strukturelle Gefängnis begrenzt immer dann durch selbst geschaffene Organisationsstrukturen, wenn diese den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr entsprechen, d.h. für die Wissensgesellschaft, dass:

- sie wenig Flexibilität und Entscheidungsspielraum zur Verfügung stellen;
- sie unzureichende Kommunikationsstrukturen implizieren;
- sie Wissen nicht in der Organisation verankern können;
- sie unzureichend vernetzt sind;
- sie Wachstum nicht mit neuen Substrukturierungen bewältigen können;
- sie die Aufgaben der Organisation und die Tätigkeiten der Akteure nicht (mehr) unterstützen;
- und sie sich insgesamt als wenig beweglich und veränderbar darstellen.

Für Schulen konnte aufgezeigt werden, wie innovative Ideen und Verbesserungsvorschläge im Rahmen eines obsoleten Organisationssystems Ausdruck und Verwirklichung verlieren, da engagierte Pädagogen in einer Maschinenbürokratie gefangen bleiben, die den Anforderungen der Wissensgesellschaft geradezu entgegengesetzt wirkt. Neue Pädagogik kann wirkungsvoll nur innerhalb eines neuen Organisationssystems gedacht werden, d.h. sie muss im Zusammenhang mit ihren strukturellen Voraussetzungen konzipiert werden. Jede neue Idee muss dabei explizit den strukturellen Rahmen und das Bedingungsgefüge ihrer Wirksamkeit antizipieren können. Auf diese Weise muss zeitgemäße Pädagogik mit individuellen Förderungsmöglichkeiten kein Wunschtraum bleiben.

Das strukturelle Gefängnis bedingt oder fördert in vielerlei Hinsicht psychologische und kulturelle Hindernisse. Das analytische Trennen der drei Arten von Barrieren ist auch an dieser Stelle als rein gedankliche Stütze zu betrachten, die es erleichtern soll, die Komplexität der Phänomene zu erfassen.

Gefangen in uns selbst – Das psychische Gefängnis

Das psychische Gefängnis stellt die Begrenzungen dar, die sich jedes Individuum mehr oder weniger bewusst selbst errichtet. Im Gegensatz zu Morgan, der sich in seiner Metapher des

psychischen Gefängnisses nur an der Psychoanalyse orientiert, bezieht diese Auseinandersetzung auch andere psychologische Strömungen mit ein. Das geschieht vor allem auch aus dem Grund, dass psychoanalytische Erkenntnisse, wie sie Morgan beschreibt zwar sehr aufschlussreich sind, aber ohne professionelle Hilfe schwer bearbeitet werden können. Erkenntnisse der Wahrnehmungs- und Sozialpsychologie können besser thematisiert und aktiv in Angriff genommen werden. Auf tiefenpsychologische Erkenntnisse wird im Anschluss dennoch nicht verzichtet.

Informationsverarbeitungseffizienz

Wahrnehmungsmechanismen und Informationsverarbeitungsstrategien im Gehirn tragen durch ihren komplexitätsreduzierenden Charakter zu psychischen Barrieren in Bezug auf Veränderungen bei. Das menschliche Gehirn benötigt diese Komplexität reduzierenden Strategien, die von Schüppel als Lernbarriere identifiziert werden, um die enorme Fülle an Reizen und Informationen bewältigen zu können, da das Gehirn nur begrenzt Reize und Informationen aufnehmen sowie verarbeiten kann.²⁸⁶ So werden z.B. beim Sehen Einzelreize zu Figuren zusammengefasst oder beim Lesen große Teile der Sätze vom Gehirn erraten, um Zeit zu sparen.²⁸⁷ Ebenso minimalisiert funktioniert die soziale Kognition. Soziale Kognition hat laut Leyens und Dardenne nicht nur einen „sozialen Ursprung“, sondern wird auch „sozial geteilt“, dabei hat sie zwei Funktionen inne: Sie verhilft zu Orientierung und Kommunikation. Auf diese Weise kann z.B. durch gesellschaftlich geteilte Vereinfachungen auch von Nichtexperten allgemein über spezielle Fachgebiete kommuniziert werden.²⁸⁸

Kategorisierungen und Schematisierungen spielen bei der Informationsverarbeitung eine große Rolle. Assoziationen und Schlüsse von Obergriffen auf Unterbegriffe (und umgekehrt) oder auf andere Schemata werden möglich.²⁸⁹ Aufgrund von Erfahrungen werden z.B. bei der Personenwahrnehmung „implizite Persönlichkeitstheorien“ entwickelt, die unbewusst als Raster für die Wahrnehmung und Wertung benutzt werden:

Aus der Wahrnehmung oder Annahme bestimmter Eigenschaften folgern wir (wieder meistens unbewusst und ‚automatisch‘) die Existenz weiterer Eigenschaften. Wir besitzen offensichtlich allgemeine Personenschemata, die unser ‚Wissen‘ darüber enthalten, welche Eigenschaften zusammenpassen und

²⁸⁶ Vgl. Herkner, 1992, S. 52f. / S.33 und Vgl. Leyens / Dardenne, in: Stroebe et al. 1996, S. 119ff.

²⁸⁷ Vgl. Herkner, 1992, S. 60

²⁸⁸ Leyens / Dardenne, in: Stroebe et al. 1996, S. 127

²⁸⁹ Leyens / Dardenne, in: Stroebe et al. 1996, S. 122ff.

gemeinsam vorkommen, und welche Eigenschaften nicht zusammenpassen und einander ausschließen.²⁹⁰

Stereotypen und Vorurteile als abgrenzende Kategorien sind demnach wichtiger Bestandteil der Informationsverarbeitungseffizienz des Gehirns. Sie stellen „subjektiv erwartete Korrelationen zwischen Eigenschaften und Gruppenmitgliedschaft“ dar.²⁹¹ Sie sind dabei nicht nur auf bestimmte Aspekte reduziert, sondern wirken auch stabilisierend. Dabei leiten der erste Eindruck und die ersten Informationen die nachfolgende Informationsverarbeitung. Dieses Phänomen wurde als „Priming-Effekt“ bekannt, d.h. es wird versucht, widersprüchliche Informationen in das vorgefertigte Bild zu integrieren oder umzuwerten.²⁹² Die im Alltag oft unterstellte Bedeutung des ersten Eindruckes korrespondiert demnach mit sozialpsychologischen Erkenntnissen. Dazu kommt das „Widerstreben, Tatsachen und Zusammenhänge zu überprüfen“.²⁹³ Einmal aktivierte Stereotypen sind sehr einflussreich und sparen kognitive Energie. Da diese Prozesse unbewusst ablaufen, sind sie sehr schwer beeinflussbar. Nur unter bestimmten Bedingungen steigt die Wahrscheinlichkeit, Stereotype verändern zu können:

Veränderung von Stereotypen ist dann am wahrscheinlichsten, wenn widersprechende Information mit einem prototypischen Mitglied der stereotypisierten Gruppe in Verbindung steht.²⁹⁴

Im Schulkontext findet man oft negative Stereotypisierungen von Direktoren, Personen aus den Schulämtern oder Politikern vor. Reformbewegungen, die von diesen Personen ausgehen, werden schon deshalb kategorisch abgelehnt. Nutzt man die psychologischen Erkenntnisse, könnten Vorbilder in diesen Personenkreisen, die sich nicht stereotyp verhalten, dazu beitragen, diese Vorurteile aufzubrechen und den Weg für Veränderungen zu ebnen.

Fiedler visualisierte die „kognitiven Stufen der Informationsverarbeitung“ wie in Abbildung 7. Das Schema zeigt auf, wie Wahrgenommenes kategorisiert und vom Gedächtnis durch Aufmerksamkeit und Verschlüsselungsprozesse organisiert wird und wie aus daraus resultierenden Schlussfolgerungen über Denk- und Urteilsprozesse Gedächtnisinhalte abgerufen und Entscheidungen getroffen werden. Fiedler verdeutlicht, wie jeder Teilprozess auf frühere Teilprozesse rückwirkt.

²⁹⁰ Herkner, 1992, S. 361

²⁹¹ Fiedler, in: Stroebe et al. 1996, S. 162

²⁹² Vgl. Fiedler, in: Stroebe et al. 1996, S. 150

²⁹³ Leyens / Dardenne, in: Stroebe et al. 1996, S. 135

²⁹⁴ Fiedler, in: Stroebe et al. 1996, S. 163

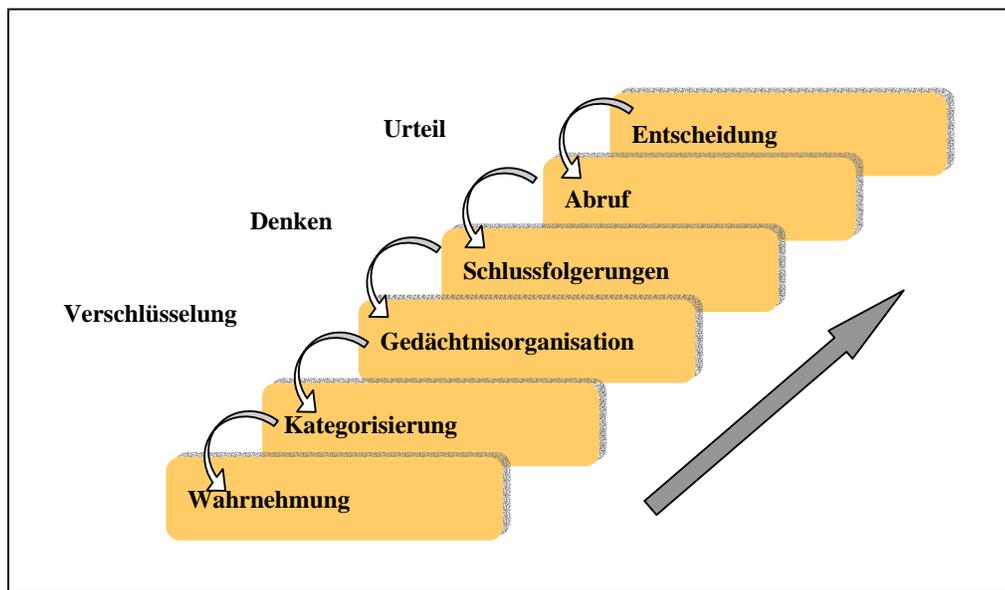


Abb.7: Konzeptioneller Rahmen der kognitiven Stufen in der Informationsverarbeitung nach Fiedler²⁹⁵

Die Vorstrukturierung der Wahrnehmung neuer Reize bzw. Rückkopplungseffekte und die Interdependenz des Informationsverarbeitungsprozesses auf allen Stufen werden offensichtlich. Das Gehirn ist vor allem in Bezug auf die soziale Umwelt auf diese Schlussfolgerungen und die aktive Konstruktion der Realität angewiesen, da sich vieles nur erschließen lässt.

Senge entwickelte ein ähnliches Schema, um die subjektiven Prozesse zur Bildung von Mentalen Modellen aufzuzeigen.(Abb.8) Er verdeutlicht dabei die Gefährlichkeit der Auffassung, dass die eigenen Erkenntnisse und Vorstellungen die absolute Wahrheit darstellen, da sie scheinbar auf Fakten und Tatsachen beruhen. Darin sieht Senge die eigentliche Schwäche dieses Prozesses und gleichzeitig die Veränderungsmöglichkeit. Durch das Bewusstmachen kann auf jeder Stufe hinterfragt und verändert werden, d.h. es gilt, die Thesen und Annahmen für Schlussfolgerungen abzuklären, den eigenen Bedeutungskontext zu analysieren und die Datenauswahl zu hinterfragen. Das Schema der *ladder of inference* soll als Werkzeug dazu verhelfen. Es zeigt, wie aus beobachtbaren Daten zunächst bestimmte Daten ausgewählt werden, die wie oben erläutert, unbewusst in ein bestimmtes Bild integriert werden, um anschließend mit kultureller oder persönlicher Bedeutung angereichert zu

²⁹⁵ Vgl. Fiedler, in: Stroebe et al. 1996, S. 147 (Die Darstellung Fiedlers wurde für diesem Rahmen verändert, um die Ähnlichkeit zu Senge verdeutlichen zu können.)

werden, woraus Thesen oder Annahmen entstehen, die dann zu Schlussfolgerungen und Überzeugungen führen, die letztendlich handlungsweisend sind. Das Bewusstsein dessen kann helfen, Stereotypen und missverständlich gezogene Schlüsse auszuräumen.

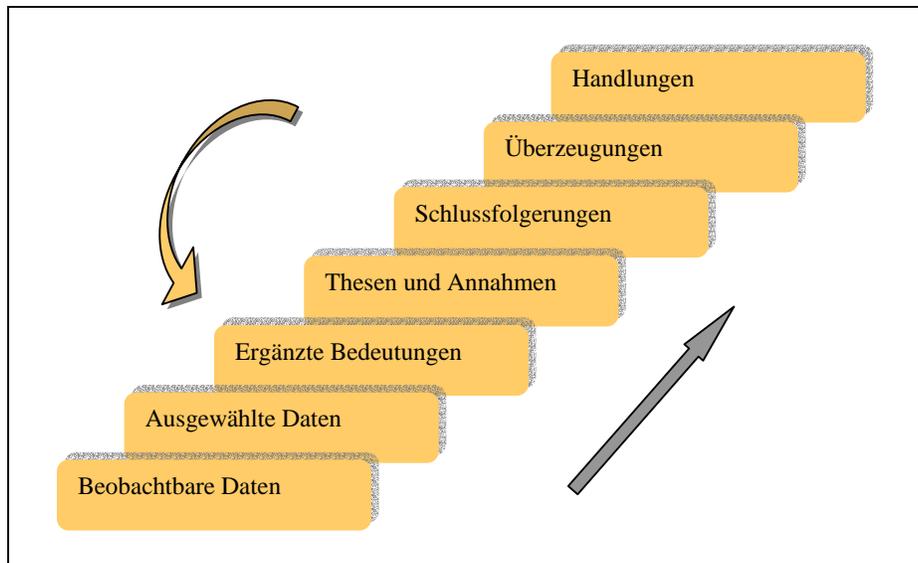


Abb.8: The ladder of inference nach Senge²⁹⁶

In Bezug auf Veränderungen in Schulen kann das ein großes Aufklärungspotential bedeuten. Wenn es gelingt, den Pädagogen ihre *ladder of inference* aufzuzeigen, die beispielsweise positive Aspekte der Veränderung aufgrund vergangener Erfahrungen ausblendet oder Schlussfolgerungen beinhaltet, die auf falschen Annahmen beruhen und damit auch zu falschen Überzeugungen führen, dann besteht die Chance, die Veränderungsbereitschaft der Pädagogen zu steigern.

Attributionsstile und Leistungsmotivation

Der vergangene Abschnitt verdeutlichte, dass Stereotype, Kategorien und Raster sowie entsprechende Schlussfolgerungen den Rahmen für unser Denken und Handeln aufspannen. Handeln wird in der Sozialpsychologie als „zielgerichtete Verhaltensweise“ definiert.²⁹⁷ Beim Handeln wirken Bedürfnisse, Motive, Gefühle, Erwartungen, Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und der Einfluss von Situationsfaktoren zusammen.²⁹⁸ Die Kenntnis dieser Einflussfaktoren stellt Ansatzpunkte zur Veränderung zur Verfügung. Da die individuelle

²⁹⁶ Senge 2003a, S. 68ff.

²⁹⁷ Herkner 1992, S. 193

²⁹⁸ Herkner 1992, S. 193-214 / S. 327f.

Entwicklung immer in den sozialen und kulturellen Kontext eingebettet ist, können diese Faktoren nicht isoliert von gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden. Diesem Aspekt wird sich an späterer Stelle gewidmet.

Zum Bereich der Bedürfnisse und Motive wurden umfangreiche Studien in der Leistungsmotivationsforschung durchgeführt. Die entsprechenden Theorien werden unter „Erwartungs-mal-Wert-Theorien“ zusammengefasst und besagen, dass immer die Handlungsoption ausgesucht wird, die dem größten subjektiven Erwartungswert entspricht.²⁹⁹ Atkinson unterscheidet zwei Typen von Leistungsmotivation: „Streben nach Erfolg (Hoffnung auf Erfolg) und die Tendenz zur Vermeidung von Misserfolg (Furcht vor Misserfolg).“³⁰⁰ Er arbeitete heraus, dass erfolgsmotivierte Personen sich schwierigere Aufgaben suchen als misserfolgsvermeidende Personen. Letztere bevorzugen einfache Aufgaben, um dem Misserfolg mit Sicherheit zu entgehen.³⁰¹ Der Misserfolg ist dabei mit Scham oder Schuld besetzt.

Es gibt einen Zusammenhang von Leistungsmotivation und der Art, wie man vergangene Erfolge oder Misserfolge bewertet und welche Ursachen man dem Erfolg zuschreibt. Rotter fand im Anschluss an Heider, der zur Handlungsanalyse zwischen internen und situationalen Ursachen unterscheidet, zwei Erklärungsmuster.³⁰² Zum einen werden Erfolge oder Misserfolge als intern kontrolliert und beeinflusst empfunden und zum anderen als extern herbei geführt, d.h. durch Zufall, Schicksal oder Glück hervorgerufen. Während bei interner Kontrolle „*Kontingenz* zwischen Verhalten und Verstärkern“ erwartet wird, führen externe Kontrollzuschreibungen zum Gefühl der fehlenden Beeinflussbarkeit von Erfolgen oder Misserfolgen.³⁰³ Als günstiger selbstwertstützender Attributionsstil erweist sich die Kombination aus externer Zuschreibung von Misserfolgen und interner Zuschreibung von Erfolgen, dabei kann das Selbstwertgefühl aufrecht erhalten werden, während eine hohe Leistungsmotivation zu erwarten ist.³⁰⁴ Werden Misserfolge aber vorwiegend intern attribuiert und Erfolge extern, sinkt das Selbstwertgefühl. Die gefühlte Unfähigkeit lässt weitere Misserfolge antizipieren und mit hoher Wahrscheinlichkeit eine

²⁹⁹ Herkner 1992, S. 233 / Vgl. auch Rudolph 2003, S. 167-202

³⁰⁰ Herkner 1992, S. 314

³⁰¹ Rudolph 2003, S. 110f. / 126f.

³⁰² Vgl. Hewstone / Fincham, in: Stroebe et al. 1996, S. 178

³⁰³ Herkner, 1992, S. 312

³⁰⁴ Hewstone / Fincham, in: Stroebe et al. 1996, S. 194

misserfolgsvermeidende geringe Leistungsmotivation herausbilden.³⁰⁵ Es ist weiterhin von Bedeutung, ob die zugeschriebenen Ursachen als stabil oder variabel angesehen werden. Als intern stabil kann z.B. die eigene Fähigkeit empfunden werden und als intern variabel der Grad der Aufmerksamkeit oder Müdigkeit. Als extern stabil kann die Schwierigkeit der Aufgabe gewertet werden und als extern variabel Glück und Zufall.³⁰⁶ Wird Müdigkeit als interner Faktor für einen Misserfolg verantwortlich gemacht, so führt diese Annahme zu mehr Aussicht auf zukünftigen Erfolg als die Attribution der eigenen Unfähigkeit, welche die Angst vor weiterem Misserfolg schürt.

Externe variable Kontrollzuschreibungen können ebenso wie reale Unkontrollierbarkeit zu einem Phänomen führen, das „gelernte Hilflosigkeit“ genannt wird. Nach Seligman tritt sie immer dann auf, wenn Tiere oder Menschen permanenten unkontrollierbaren oder zufälligen negativen Erfahrungen / Reizen ausgesetzt werden und ihre Strategien gegen diese Einflüsse erfolglos bleiben.³⁰⁷ Sie begeben sich in der Konsequenz in eine Resignation und verhalten sich hilflos und unmotiviert. Da diese Hilflosigkeit in der spezifischen Situation erlernt wurde, wird sie „gelernte Hilflosigkeit“ genannt, sie stellt sich als schwer revidierbar heraus.

Die erläuterten psychologischen Erkenntnisse können verstehen helfen, warum Menschen in Organisationen neue Herausforderungen und schwierig erscheinende Aufgaben, wie übergreifende Veränderungen, scheuen. Misserfolgsorientierte Attributionsstile könnten eine Rolle spielen, insbesondere da die Angst vor Misserfolgen in der deutschen Unternehmenskultur, die keine Fehler erlaubt, verstärkt wird. Wenn auf Fehler mit Schuldzuweisungen und Vertuschungsstrategien reagiert wird, statt mit konstruktiven Lösungsvorschlägen, werden misserfolgsvermeidende Leistungsmotivationen den Alltag von Organisationen weiterhin bestimmen und Herausforderungen selten gesucht werden. Eine Aufgabe der Schulleitung sollte deshalb die Unterstützung von erfolgsmotivierter Leistungsmotivation sein, z.B. indem die Stärken und Erfolge der Mitarbeiter betont und Fehler eingeräumt werden, um mutiges, kreatives und innovatives Handeln zu fördern.

„Gelernte Hilflosigkeit“ könnte z.B. hinter den Reaktionen auf die ständig wechselnden Lehrpläne der letzten Jahren stecken. Die Lehrplanveränderungen entzogen sich der Kontrolle und des Verständnisses der Lehrer, die mit ihnen arbeiten mussten. Ihre Anpassungsstrategien

³⁰⁵ Herkner, 1992, S. 314

³⁰⁶ Herkner, 1992, S. 314

³⁰⁷ Vgl. Rudolph 2003, S. 214f. und Hewstone / Fincham, in: Stroebe et al. 1996, S. 206

wurden innerhalb kurzer Zeiträume durch neue Lehrpläne unwirksam. Resignation und zukünftiges Vermeidungsverhalten wären nur eine logische Konsequenz dessen. Generell könnten die gescheiterten Teilreformen der letzten Jahre zu diesem Phänomen geführt haben. Entsprechende Studien dazu stehen noch aus. Schulleiter könnten aber schulintern mit Hilfe von Fragebögen oder Gesprächen die Bedeutung dieser Faktoren abklären, und wären in der Lage, in Workshops und Gesprächen gezielt daran zu arbeiten, die Leistungsmotivation zu erhöhen und damit indirekt auf das Verhalten der Pädagogen einzuwirken.

Maslow entwickelte eine andere Theorie zur Aufklärung von Motivation. Er strukturierte eine Bedürfnishierarchie, welche die Motivationen von Menschen der Dringlichkeit ihrer Bedürfnisse zuordnet.³⁰⁸ Physiologische Bedürfnisse als primäre Bedürfnisse müssen zuerst befriedigt sein, bevor andere Bedürfnisse an Wichtigkeit erlangen können. Die Bedeutung physiologischer Bedürfnisse wird gefolgt von Sicherheitsbedürfnissen, z.B. das Verlangen nach Geborgenheit, Schutz, Stabilität und Angstfreiheit. Erst wenn Menschen nicht mehr hungrig sind oder bedroht werden, gewinnen Bedürfnisse nach Gruppenzugehörigkeit, Akzeptanz und Zuneigung an Bedeutung. Man sucht liebevolle Beziehungen zu Menschen, bzw. bemüht sich, ein soziales Netzwerk aufzubauen.³⁰⁹ Erst nach erfolgreicher Befriedigung der genannten Bedürfnisse erwacht das Bedürfnis nach Selbstachtung. Maslow unterteilt dieses Bedürfnis in zwei Untergruppen. Zum Einen beinhaltet dieses Bedürfnis das Streben nach Stärke, Leistung, Bewältigung von Herausforderungen und Kompetenz und zum Anderen steckt darin der Wunsch nach Ruhm und Prestige, d.h. nach Wertschätzung anderer Menschen, die zu Selbstvertrauen und Stärke führt. Erst nach dem alle diese Bedürfnisse befriedigt sind, tritt Selbstverwirklichung in den Vordergrund. Maslows Hierarchie erklärt somit, warum so wenige Menschen in der Lage sind, sich selbst zu verwirklichen, denn Selbstverwirklichung steht an der Spitze der Hierarchie, viele Menschen sind Zeitlebens mit der Befriedigung niederer Bedürfnisse beschäftigt. Schulen sollten einen Rahmen zur Befriedigung möglichst aller Bedürfnisse aufspannen, damit hochmotivierte sich selbst verwirklichende Pädagogen im Unterricht wirksam werden können. Das traditionelle Schulformat erschwert statt dessen Teamarbeit und bietet wenig Freiraum für Herausforderungen. Auch kann selten von einer Atmosphäre des Vertrauens gesprochen werden.

³⁰⁸ Maslow 1981, S. 46 - 134

³⁰⁹ Maslow 1981, S. 70f.

Einstellungen

Eine weitere Ansatzmöglichkeit zur Verhaltensänderung besteht darin, Einstellungen zu beeinflussen. Zusammengefasste Bewertungen über Personen, Dinge und Sachverhalte bilden Einstellungen. Sie stehen am Ende der *ladder of inference* und basieren auf dem Wissen über etwas oder jemanden und „gelten als relativ stabil“.³¹⁰

In der Sozialpsychologie gibt es das Dreikomponentenmodell und das eindimensionale Modell von Einstellungen. Während das Dreikomponentenmodell Einstellungen als Zusammenspiel von affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten beschreibt, fokussiert das eindimensionale Modell auf den affektiven Aspekt, d.h. auf positive oder negative Gefühle, da sich Einstellungen von beobachtbaren Handlungen unterscheiden können.³¹¹ Das eindimensionale Modell grenzt damit Einstellungen von Meinungen (kognitive Komponente im Dreikomponentenmodell) und von Verhaltensintentionen bzw. Handlungen (verhaltensbezogene Komponente im Dreikomponentenmodell) ab. Es gibt für beide Modelle empirische Befunde. In dieser Arbeit soll die weitere Begriffsdefinition, d.h. das Dreikomponentenmodell herangezogen werden, obwohl es in dieser Auseinandersetzung eine untergeordnete Rolle spielt, ob die drei Komponenten in einem Begriff enthalten sind oder ob zwei Komponenten als Einflussfaktoren außerhalb der Definition betrachtet werden.

Einstellungen werden von den Autoren mehrere Funktionen zugeschrieben. Neben der „Ich-Verteidigungsfunktion“, sind sie „Ausdruck eigener Werte und Selbstverwirklichung“ und erfüllen eine „Anpassungsfunktion“ sowie eine „Wissens- und Ökonomiefunktion“. D.h. sie werden zur „Bestätigung des eigenen Selbstkonzeptes“ gebraucht, dienen der Bedürfnisbefriedigung und zur Erreichung von Zielen, da sich positive Einstellungen auf Wünschenswertes oder Angenehmes beziehen und sich negative Einstellungen auf Negatives richten.³¹² Sie helfen die Welt zu strukturieren, indem sie die Informationsverarbeitung steuern:

Einstellungen erlauben es uns, neue Informationen und Erfahrungen anhand bereits bestehender evaluativer Dimensionen zu klassifizieren, und helfen auf diese Weise, die komplexe Welt, in der wir leben, zu vereinfachen und besser verständlich zu machen.³¹³

Dabei werden einstellungsrelevante Informationen gezielt gesucht, auf einstellungsrelevante

³¹⁰ Herkner 1992, S. 367

³¹¹ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 220f.

³¹² Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 229f.

³¹³ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 230

Weise verarbeitet und integriert sowie einstellungsrelevant aus dem Gedächtnis abgerufen, um kognitive Dissonanz zu vermeiden. Kognitive Dissonanz bezeichnet „ein aversives Gefühl kognitiver Spannung“, das durch Widersprüche ausgelöst wird und zu einem kognitiven Ungleichgewicht führt.³¹⁴

Problematisch ist die nicht eindeutige Beziehung zwischen Einstellungen und Handlungen. Die Studien von Fishbein und Ajzen belegen, dass Einstellungen und Handeln nur bedingt korrelieren. Demnach kann aus Einstellungen weder Handeln vorausgesagt werden noch kann aus Handlungen auf Einstellungen geschlossen werden.³¹⁵ Der Grund dafür ist, dass situationsbedingte Faktoren einen großen Einfluss auf Handlungen ausüben. Ein einfaches leicht nachvollziehbares Beispiel stellt die Kommunikation mit einem Vorgesetzten dar, dem man sehr negativ gesinnt ist. In den meisten Fällen wird das gelebte Verhalten trotzdem freundlich und höflich sein.³¹⁶

Trotz der Ungewissheit der Zusammenhänge gibt es Studien zur gezielten Einstellungsveränderung. Es wurde nachgewiesen, dass Konditionierungen eine Rolle bei der Einstellungsbildung spielen. So belegen die Untersuchungen von Razran, dass Einstellungen durch angenehme Reize wie leckeres Essen, angenehme Gerüche usw. positiv beeinflusst werden können, während unangenehme Reize negativ auf die Einstellung wirken.³¹⁷ Besonders eindrucksvolle Beispiele dafür liefert die Werbebranche, in der oft Produkte mit irrelevanten positiven Reizen verbunden werden, wie z.B. Margarine und nackte Körper. Neue Informationen und Erfahrungen können Einstellungen ebenso beeinflussen. Eine Einstellungsänderung ist dann am wahrscheinlichsten, wenn die Informationen dazu von einem glaubwürdigen und positiv bewerteten Sender kommen, fanden Hovland und seine Mitarbeiter heraus.³¹⁸ Die Argumente und Informationen zum Gegenstand treten dahinter zurück. Diese wichtige Erkenntnis zeigt, dass die Auswahl der Informationsüberbringer, des Settings und des Mediums von größerer Bedeutung ist als die Information selbst.

Einstellungen, die auf persönlichen Erfahrungen beruhen, führen laut Fazio zu großer zeitlicher Stabilität und zu stärkeren Auswirkungen auf Verhalten als Einstellungen, die nicht

³¹⁴ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 232f.

³¹⁵ Herkner 1992, S. 382

³¹⁶ Vgl. Herkner 1992, S.381f.

³¹⁷ Herkner 1992, S. 369

³¹⁸ Herkner 1992, S. 368

aus persönlichen Erfahrungen stammen.³¹⁹ Die „Theorie des geplanten Verhaltens“ von Ajzen zeigt, dass sich subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle auf die Verhaltensabsicht und letztendlich auf das Verhalten auswirken. Die Normen beziehen sich auf Erwartungen anderer sowie auf die Motivation, sich normgerecht zu verhalten. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wirkt sich positiv auf die Motivation zu handeln aus, da sie bei Unsicherheiten weniger motiviert sind zu handeln.³²⁰ Zusätzlich spielen situative Faktoren eine große Rolle bei Personen, die über ein hohes Maß an *selfmonitoring* verfügen, d.h., dass sie Verhalten im Gegensatz zu Personen mit einem geringen Grad an *selfmonitoring* verstärkt an Situationen anpassen. Sie handeln kontextungebunden gemäß ihrer Einstellungen und Dispositionen.³²¹ Auch Gewohnheiten und affektive Präferenzen können den Zusammenhang von Einstellung und Verhalten beeinflussen. Das Nachdenken über eine Einstellung und über die damit verbundenen Emotionen vergrößert die Wahrscheinlichkeit von einer Übereinstimmung von Einstellung und Verhalten.³²² Die Motivation über eine Einstellung nachzudenken hängt davon ab, wie relevant die Information eingeschätzt wird, d.h. wie hoch die persönliche Involviertheit empfunden wird.

Überträgt man diese Erkenntnisse auf den Schulkontext in Bezug auf gewünschte Veränderungen, so erscheint es wichtig, die persönliche Involviertheit und die persönliche Relevanz der Veränderungen jedem Lehrer zu verdeutlichen. Außerdem sollten beliebte Kollegen in angenehmen Situationen versuchen, positive Einstellungen bei den Kollegen zu erzielen. Werden veränderungsrelevante Informationen von negativ bewerteten Personen, z.B. der Schulleitung übermittelt, wird die Einstellungsänderung dadurch verringert. Ein Schulleiter sollte deshalb eng mit veränderungswilligen Kollegen zusammenarbeiten und muss über das nötige Fingerspitzengefühl verfügen, sich eventuell aus einigen Prozessen herauszuziehen. Bei der Auswahl geeigneter Fortbildungen diesbezüglich sollte die Qualität der Inhaltspräsentation (d.h. nicht nur des Inhalts), ein sympathischer kompetenter Workshopleiter sowie eine angenehme Atmosphäre eine wichtige Rolle spielen. Weiterhin sollte Lehrern die Möglichkeit zu positiven Erfahrungen, z.B. durch Besuche an Schulen erfolgreicher Veränderung, gegeben werden, damit sie sich selbst von der Realisierbarkeit der Herausforderung überzeugen können. Es sollte unbedingt an der Verhaltenskontrolle der

³¹⁹ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 244

³²⁰ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 247ff.

³²¹ Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 246

³²² Stahlberg / Frey, in: Stroebe et al. 1996, S. 244f.

Lehrer gearbeitet werden, denn sie brauchen professionelle Unterstützung in Bezug auf die Bewältigung von Unsicherheiten, so dass sie mit neuen Kompetenzen den neuen Anforderungen besser gewachsen sind und motivierter die geplanten Veränderungen anpacken können.

Die Sozialpsychologie bietet noch eine weitere Erklärung für die gescheiterten Schulreformen bzw. für die gescheiterte Umstimmung der Politiker. Moscovicis fand heraus, dass nur eine konsistente und sich einige Minorität in der Lage ist, eine Majorität zu beeinflussen.³²³ Die Reformversuche in der Pädagogik waren aber weder einheitlich noch konsistent, d.h. die Einstellungen der Majorität der Politiker konnte durch die Minorität der Reformwilligen auf diese Weise nicht verändert werden. Auch fehlen den Politikern konkrete Erfahrungen.

Weiterführende psychologische Studien zum Thema Einstellungsveränderungen von Lehrern in Bezug auf Schulreformen könnten weitere Ansatzpunkte zur Beeinflussung der Pädagogen herausarbeiten, da die Berücksichtigung der besonderen Bedingungen des pädagogischen Kontextes vielleicht noch weitere relevante Variablen zur Überwindung der Implementierungslücke aufzuzeigen vermag.



Zu den wahrnehmungs- und sozialpsychologischen Erkenntnissen sollen im Anschluss tiefenpsychologische Erkenntnisse ergänzt werden. Dabei wird auf den typischen psychoanalytischen Diskurs (Freud, Jung etc.) zu Gunsten eines in diesem Kontext hilfreichen, pragmatischeren Ansatzes verzichtet, da es absehbar ist, dass bei Schulentwicklungsprozessen auf psychotherapeutische Unterstützung aufgrund des zeitlichen sowie des finanziellen Aufwandes verzichtet werden muss.

Ängste

Emotionen haben neben den bereits genannten Faktoren einen erheblichen Einfluss auf Verhalten. Sie setzen sich laut Scherer aus einer physiologischen Zustandsveränderung, einem motorischen Ausdruck und einem Gefühlszustand zusammen.³²⁴ Die Tiefenpsychologie beschäftigt sich aus einer eher globalen Perspektive mit Emotionen und verzichtet auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Teilkomponenten. Sie konzentriert sich auf die Auswirkungen der Emotionen auf die erlebte Realität. Riemanns Erkenntnisse zu

³²³ von Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 515ff.

³²⁴ Scherer, in: Stroebe et al. 1996, S. 318

menschlichen Urängsten erwiesen sich für die Arbeit als sehr nützlich, da sie das Thema der Veränderung explizit aufgreifen und für die Aufklärung von Veränderungsblockaden von erheblicher Bedeutung sind.

Riemann konstatiert vier Grundformen der Angst. Er verdeutlicht, dass Ängste immer dann problematisch sind, wenn gegen sie angekämpft wird, d.h. wenn sie nicht als zum Leben dazugehörig akzeptiert werden:

Wir haben dann meist die Neigung, ihr [der Angst] auszuweichen, sie zu vermeiden, und wir haben mancherlei Techniken und Methoden entwickelt, sie zu verdrängen, sie zu betäuben oder zu überspielen und zu leugnen. Aber wie der Tod nicht aufhört zu existieren, wenn wir nicht an ihn denken, so auch nicht die Angst.³²⁵

Im Gegenteil, um so machtvoller wirkt sie sich unbewusst auf unsere Handlungen aus. Riemann spannt zwei Angstgegensatzpaare auf.³²⁶ Die Angst vor Veränderung und Vergänglichkeit, die als Unsicherheit erlebt wird, steht dabei der Angst vor Notwendigkeit, Endgültigkeit und Unfreiheit gegenüber, während die Angst vor Abhängigkeit der Angst vor Ungeborgenheit und Isolation entgegengesetzt wird, d.h. die Gegensatzpaare lauten Stabilität vs. Wandel und Nähe vs. Distanz. Jeder Mensch trägt, laut Riemann, alle Formen der Angst in sich und stellt normalerweise eine Art Gleichgewicht her:

Eine solche Gleichgewichtigkeit bedeutet indessen nicht etwas Statisches, wie man meinen könnte, sondern sie ist voll ungemeiner innerer Dynamik, weil sie nie etwas Erreichtes, sondern etwas immer wieder Herzustellendes ist.³²⁷

Dieses Gleichgewicht aufrecht zu erhalten, stellt sich als lebenslange Aufgabe heraus. Riemann entwirft Persönlichkeitstypen anhand der Ausprägung der Formen der Angst. Er verdeutlicht dabei, dass die Grundtypen selten isoliert auftreten, sondern Mischformen vorherrschen und grenzt zwischen krankhaften Fällen und normalen Ausprägungen ab. Letztere stehen als „normale“ Widerstände im Fokus dieser Untersuchung. Sein Modell ist so wertvoll für geplante Veränderungen, da das Wissen und Erkennen der Ängste hilft, sie anzunehmen und Gegenkräfte zu motivieren.

Die Angst vor Unsicherheit und Veränderung steht bei dieser Untersuchung, die auf die Optimierung von Veränderungsbereitschaft setzt, im Mittelpunkt. Stabilität ist seit der

³²⁵ Riemann 2003, S. 7f.

³²⁶ Riemann 2003, S. 15

³²⁷ Riemann 2003, S. 16

frühkindlichen Entwicklung ein tiefes Bedürfnis des Menschen.³²⁸ Die Angst vor Veränderungen beinhaltet dabei auch die Angst vor Vergänglichkeit und dem Tod, beides Phänomene mit denen sich ungern auseinandergesetzt wird. In der gesunden Ausprägung führt die Angst vor Wandel dazu, Veränderungen aus dem Weg zu gehen, alles beim Alten zu belassen und Veränderungen zu behindern. Neues wird immer aus der Perspektive des Gewohnten betrachtet und versucht in Bezug auf Veränderungen, auf ungefährliche Art zu integrieren, davon Abweichendes wird ohne Begründung einfach abgelehnt. In intensiveren Ausprägungen kann daraus ein erbitterter Kampf gegen Erneuerungen werden, der in Extremfällen in Dogmatismus, Konservatismus und sogar Fanatismus enden kann.³²⁹

Immer steht dahinter die Angst, daß das Gewohnte, Gelernte, Geglaubte, Erkannte, das einem Sicherheit gibt, durch neue Einsichten und Entwicklungen relativiert werden könnte, daß es sich vielleicht als Täuschung oder Irrtum herausstellt und man sich deshalb umstellen, wandeln müsste.³³⁰

Es wird deutlich, dass es bei der Angst vor Veränderungen nicht um die Veränderung der Sache, der Organisation, der Pädagogik usw. geht, sondern um die Konsequenzen für das Individuum, um die individuellen Ängste vor der eigenen dazu notwendigen Veränderung.

Die Lösung besteht, laut Riemann, einerseits im Bewusstwerden der Ängste, gefolgt von Annehmen und Geschehenlassen der Veränderungen und andererseits im Ausbalancieren der Angst mit ihrem Konterpart.³³¹ Auch Morgan veranschaulicht die Fruchtbarkeit von ausbalancierter Gegensätzlichkeit:

Jedes Phänomen enthält sein Gegenteil und bringt es hervor. Tag und Nacht, Hitze und Kälte, Gut und Böse, Leben und Tod, Figur und Hintergrund, positiv und negativ sind sich selbst definierende Gegensatzpaare. In allen diesen Fällen hängt die Existenz des einen von der Existenz des anderen ab. (...) Gegensätze befinden sich in einem Spannungsverhältnis, das gleichzeitig einen Zustand von Harmonie und Ganzheit definiert.³³²

Das Gegenteil von Stabilität stellt Variabilität dar. Die Hirnforschung zeigt, dass das menschliche Gehirn nicht nur daran interessiert ist, Stabilität zu wahren, sondern auch nach Variabilität strebt, die durch Neugier und Experimentierfreude erzeugt wird, insofern dieser Impuls die durchlaufene Schulgeschichte überlebt hat.³³³ Auch Riemann zeigt

³²⁸ Vgl. Riemann 2003, S. 105

³²⁹ Vgl. Riemann 2003, S. 106-109

³³⁰ Riemann 2003, S. 108

³³¹ Vgl. Riemann 2003, S. 201

³³² Morgan 2002, S. 374

³³³ Vgl. Spitzer 2002, S. 180f.

tiefenpsychologische Befunde dafür auf. Der Reiz des Unbekannten, Fernweh und Abenteuerlust z.B. sind Stabilität und Sicherheit entgegengesetzt. Die der Angst vor Veränderung entgegengesetzte Angst ist eine Angst vor Endgültigkeit, Unausweichlichkeit, Notwendigkeit, Begrenztheit, Unfreiheit und Gesetzmäßigkeit:³³⁴

Man fürchtet am meisten die uns unvermeidlich begrenzenden Seiten des Lebens und der Welt, die wir als die Wirklichkeit, die ‚Realität‘ zu bezeichnen pflegen. Die Welt der Tatsachen also, an die wir uns anpassen, die wir hinnehmen müssen, aus der Erkenntnis unserer Abhängigkeit von Lebensgesetzlichkeiten.³³⁵

Folgt man Riemann, dann heißt das, dass die großen Veränderungen der Welt wahrscheinlich von Menschen angestoßen wurden, die hauptsächlich diese Ängste in sich trugen. Die Gefahr auf dieser Seite der Angstdimension besteht in Realitätsverlust, wobei die extreme Spannung zwischen Wunsch und Realität durch eine „erstaunliche Naivität“ im Glauben an „Wunder und Patentlösungen“ überspielt wird.³³⁶ Bei auftretenden Beengungen kann oft die „Flucht nach vorn“ beobachtet werden, „die kein vernünftiges Durchdenken der Situation mehr ermöglicht.“³³⁷ Zeitmanagement wird bei mangelnder Geduld für unwichtig erachtet. Bei Fehlschlägen wird die Entwicklung dann zu Gunsten der eigenen Beteiligung und Verantwortung umgewertet und verzerrt dargestellt. Hier lauern Behinderungen von Veränderungen und Wandel durch unrealistische und übereilte Aktionen.

Riemanns zweites Gegensatzpaar von Nähe und Distanz spielt eine große Rolle für zwischenmenschliche Interaktionen und den gemeinsamen Arbeitsalltag in Organisationen. Die Angst vor Abhängigkeit und Nähe wird bestimmt durch den sehr starken Wunsch nach Autarkie und Unabhängigkeit. Es ist wichtig, „auf niemanden angewiesen zu sein, niemanden zu brauchen, niemandem verpflichtet zu sein.“³³⁸ Menschen mit einem starken Ausprägungsgrad dieser Angst reagieren aus Selbstschutz immer in den Situationen mit Rückzug, in denen die Nähe zum Gegenüber größer wird:

Auf die Umwelt wirken solche Menschen fern, kühl, distanziert, schwer ansprechbar, unpersönlich bis kalt. (...) Man kann sie lange kennen, ohne sie wirklich zu kennen.³³⁹

Sie flüchten sich in Rationalität. Durch ihre Unfähigkeit tiefere Beziehungen zuzulassen,

³³⁴ Vgl. Riemann 2003, S. 156f.

³³⁵ Riemann 2003, S. 157

³³⁶ Riemann 2003, S. 159

³³⁷ Riemann 2003, S. 162

³³⁸ Riemann 2003, S. 20

³³⁹ Riemann 2003, S. 21

fehlen ihnen auch die entsprechenden sozialen Erfahrungen, daraus resultieren Kontaktunsicherheiten, ein fehlendes zwischenmenschliches Fingerspitzengefühl und Misstrauen anderen gegenüber. Sie unterstellen ihren Mitmenschen gern etwas, da sie außer ihrer eigenen Interpretation keine anderen Feedbackmöglichkeiten haben.³⁴⁰ Schwerwiegende Missverständnisse können auftreten, welche die Atmosphäre vergiften können.

In Bezug auf Veränderungen, die gemeinsam in Angriff genommen werden, kann eine derartige Atmosphäre hinderlich sein, wenn kein Vertrauen zwischen den Teammitgliedern herrscht, da Veränderungen ein großes Unsicherheitspotential in sich bergen, dass in einer Atmosphäre des Vertrauens besser gemeinsam bewältigt werden kann. Die gemeinsame Ausrichtung des Teams scheint gefährdet. Als Lösung bietet Riemann folgendes an:

Im Wagen vertrauenden Sich-Zuwendens, im Wagen der Selbstvergessenheit liegt die Hilfe, die aus gefährdender Vereinzelung herausfinden lässt und die Chance enthält, Zuneigung und Bindung nicht nur als Last, Fessel und Gefahr zu erleben, sondern auch als Gehaltenwerden, als Gemeinsamkeit des Erlebens und der Entwicklung und als Erweiterung unserer Ichbegrenzung durch einen Partner.³⁴¹

Diese Gegensteuerung zeigt den Gegenpol auf. Die Angst vor Isolation und fehlender Geborgenheit. Menschen, die verstärkt daran leiden, wollen nicht Verlassenwerden oder einsam sein. Sie suchen nach Nähe und Bindung und begeben sich durch ihre Ängste in eine Abhängigkeit, die ihre Verlustängste weiter steigert. Dabei idealisieren sie ihre Partner und Mitmenschen und übersehen alle negativen Eigenschaften, um die Beziehung nicht zu gefährden, vermeiden Konflikte und opfern sich teilweise auf.³⁴² Nicht selten stellen sie gleichzeitig hohe Erwartungen an die Opferbereitschaft anderer. Enttäuschungen sind vorprogrammiert und auch Neid gegenüber denen, die mit sich selbst fürsorglicher umgehen können, statt sich nur um andere zu kümmern.³⁴³ Die Angst vor Isolation wirkt sich meist am negativsten für die Betroffenen selbst aus, da sie auf Harmonie bedacht sind, stören sie Gruppenprozesse weniger als ihre eigene Befindlichkeit. Trotzdem können Neid und Enttäuschung die Beziehungen vergiften.

Mit Riemann werden weitere wichtige Ansatzpunkte zum Ausbruch aus dem psychologischen Gefängnis deutlich. Für das Design von Organisationen kann man ableiten, dass es den Menschen Möglichkeiten für ein ausgewogenes Verhältnis ihrer Bedürfnisse nach Distanz

³⁴⁰ Riemann 2003, S. 22f.

³⁴¹ Riemann 2003, S. 58

³⁴² Riemann 2003, S. 62

³⁴³ Riemann 2003, S. 66

und Nähe sowie nach Unabhängigkeit und Eingebundenheit bieten muss. Ängste müssen thematisiert werden können. Außerdem kann es hilfreich sein, Neugierde und Abenteuerlust der Pädagogen zu wecken, um der Angst vor Veränderung entgegenzuwirken. Kapitel 6 wird sich weitergehend mit Ängsten vor dem Hintergrund von Veränderungen auseinandersetzen sowie hilfreiche Strategien und Tools zur Bewältigung aufzeigen.

Riemann verdeutlicht auch den Zusammenhang zu einer konkret erziehungswissenschaftlichen Dimension der Ausbalancierung der vier Ängste. Er stellt fest, dass ein Erzieher „alle vier Impulse in lebendiger Durchdringung leben muss:“

Denken wir etwa an die Erziehung: Sie erfordert vom Erzieher sowohl die nötige schöpferische Distanz, die er braucht, um das Kind in seinem Eigensein zu erkennen und es ihm zuzugestehen; sie erfordert eine liebende Einstellung, um dem Kind Vertrauen zu ermöglichen und es einführend zu verstehen; sie erfordert gesunde Härte und Konsequenz, um es Ordnungen erleben zu lassen; und sie erfordert schließlich Zutrauen in die und Respekt vor der Eigengesetzlichkeit des Kindes, um es nicht nach eigenen Wünschen zu formen und damit zu überfremden.³⁴⁴

Pädagogische Professionalisierung bedeutet demnach dieses Gleichgewicht permanent aufrecht erhalten zu können. Hilfreich kann es dabei sein, sich zunächst mit dem eigenen „Inneren Team“ nach Schulz von Thun auseinander zu setzen, da Individuen, wie auch Riemann verdeutlicht, durch die Pluralität der Ängste und inneren Stimmen, oft von einer innerer Zerrissenheit gequält werden, die Abwehrmechanismen oder eine unstimmige Kommunikation hervorrufen kann.³⁴⁵ In der Gestalttherapie gibt es eine spezielle Technik, die es ermöglicht, den verschiedenen inneren Stimmen ein Sprachrohr zu verschaffen - das Monodrama.³⁴⁶ Man weist jeder dieser Stimmen einen eigenen Stuhl zu. Abwechselnd nimmt man dann auf diesen Stühlen Platz und lässt nur die innere Position reden, auf deren Stuhl man sich gerade befindet. Indem die einzelnen Stimmen eine Daseinsberechtigung erhalten, können sie konstruktiv genutzt werden. Schulz von Thun konstatiert ein „Oberhaupt, welches im „Inneren Team“ die Aufgabe hat, allen Stimmen Gehör zu verleihen. Das „Oberhaupt“ übernimmt, wie jeder Teamchef, die Verantwortung sowie die Kontrollfunktion. Es sorgt für die Integration der einzelnen Stimmen, betreibt Konfliktmanagement und ist für die letztendliche Stimmenauswahl verantwortlich. Ein ausgewogenes Verhältnis von Authentizität und Situationsgerechtigkeit kann auf diese Weise geschaffen werden, so dass

³⁴⁴ Riemann 2003, S. 203

³⁴⁵ Vgl. Schulz von Thun 1999, S.21

³⁴⁶ Ginger / Ginger 1994, S.248

stimmig mit Schülern und anderen Pädagogen im Team kommuniziert werden kann.

Die Psychologie bietet ein breitgefächertes Repertoire an Erklärungsmöglichkeiten und kettensprengenden Strategien an. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es darauf ankommt, die psychologischen Einflussfaktoren von Verhalten zu lenken und den für den Veränderungsprozess negativen Kräften wie Ängsten, Stereotypen, misserfolgsvermeidender Leistungsmotivationen oder *gelernter Hilflosigkeit* entgegenzuwirken.

Gelähmte Gesellschaft – Das kulturelle Gefängnis

Das kulturelle Gefängnis ist als das älteste Gefängnis sehr schwer identifizierbar. Es stellt den Nährboden dar, auf dem die Gedanken und Emotionen der Individuen einer Gesellschaft entstehen. Es besteht aus unbewusst gesellschaftlich geteilten Einstellungen, Dispositionen und Werten, die sich zu einem bestimmten Habitus / einer bestimmten Mentalität ausformen. Zur Analyse und Interpretation des kulturellen Gefängnisses sollen soziologische und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse diesbezüglich zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Mentalitäten

Kuhlemann versucht in der Definitionsvielfalt des Mentalitätsbegriffes Ordnung durch eine Strukturierung herzustellen, demnach stellt:

(...) Mentalität auf der einen Seite kraft ihrer (funktionalen) Dispositionsleistung einen kaum näher zu beschreibenden Brückenschlag oder Transmissionsriemen zwischen einer gegebenen Lebenswelt und einer daraus sich ergebenden spezifischen Lebenshaltung dar, die etwas durch psychische Faktoren, Erziehung, Sozialisation usw. bestimmt wird, repräsentiert sie zugleich einen ‚materialen Inhalt‘: Deutungen und Positionsbeschreibungen, kulturelle Muster, politische und weltanschauliche Einstellungen (...).³⁴⁷

Durch die geschaffene Dichotomie des Begriffes kann die gesellschaftlich geteilte Grundstimmung bzw. Ausgangsdisposition, d.h. die Ausgangsbedingung von konkreten Einstellungen bestimmter Mentalitäten, getrennt werden.³⁴⁸ Auf den Schulkontext übertragen bedeutet das, dass die in einem deutschen Kontext vorherrschenden Sozialisationsprozesse und Dispositions- oder Emotionsausdruckstendenzen insgesamt von den spezifischen Einstellungen und Dispositionen von Pädagogen unterschieden werden können, bzw. dass

³⁴⁷ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 187

³⁴⁸ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 187

eine spezielle Ausprägung der pädagogischen Mentalität vor dem Hintergrund der deutschen Mentalität erklärt werden kann.

So wie Einstellungen in affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten untergliedert werden, so beschreibt Raulff Mentalitäten als gelebte „Selbstverständlichkeiten“, die sich aus affektiven, kognitiven und ethischen Dispositionen zusammensetzen.³⁴⁹ D.h. Mentalitätsbegriff und Einstellungsbegriff sind ähnlich strukturiert, aber operieren auf verschiedenen Ebenen, wobei Einstellungen im Mentalitätsbegriff inbegriffen sind.

Kuhlemann beschreibt, dass Mentalitäten über „charakteristische Mentalitätsthemen“ verfügen, die aus mentalitätsrelevanten und mentalitätsspezifischen Ideen oder Theorien bestehen und von prägender Bedeutung sind.³⁵⁰ Im Bereich der Pädagogik könnte z.B. das Einzelkämpfertum der Lehrer im Unterricht als mentalitätsspezifische Vorstellung genannt werden. Kuhlemann schlägt zur bildlichen Verdeutlichung des Phänomens der Mentalität das Bild „konzentrischer, zugleich aber durchlässiger Kreise“ vor.³⁵¹ Um einen Kernkreis sind dabei weitere Kreise angelagert, die sich überschneiden oder an den Rändern durchlässig werden können. (Abb.9) An den Schnittstellen der Kreise führen die Überschneidungen in den Themen, Einstellungen und Affektionen der Personen zu geteilten Werten und Handlungsimperativen, die nach Kuhlemann die Substanz der Mentalität bilden. Geteilte Gruppennormen, Gedächtnisprozesse und Symbole verhelfen dazu, diese Substanz zu strukturieren und zu stabilisieren. Die stärkeren und intensiveren Überschneidungen im Zentrum des Gebildes führen zur Stabilität des Mentalitätskerns, während die geringeren Überschneidungen im Außenbereich eine höhere Durchlässigkeit für andere Themen, Einstellungen oder Affektionen erlauben. Für einen „Mentalitätswechsel“ muss der Kernbereich der Mentalität aufgebrochen werden. Überträgt man die im vorangegangenen Kapitel erläuterten psychologischen Erkenntnisse an dieser Stelle auf den Mentalitätsbegriff, so wird deutlich, dass die Informationsverarbeitung der Inhaber einer Mentalität durch die Mentalität bereits vorstrukturiert wird, d.h. mentalitätsrelevante Informationen werden so wahrgenommen und verarbeitet, dass die Stabilität des Kerns gesichert bleibt. Assmann verdeutlicht, dass auch Gedächtnisprozesse aktiv daran beteiligt sind. Er prägt dazu den Begriff des *kulturellen Gedächtnisses*:

³⁴⁹ Raulff 1989, S. 10

³⁵⁰ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 191

³⁵¹ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 195

Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs- Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.³⁵²

Auf diese Weise wird die Eigenart der Gruppe in Symbole verwandelt, deren Kenntnis und Verwendung für die Zugehörigkeit zur Gruppe eine tragende Rolle spielt. Ein wichtiger Aspekt des *kollektiven Gedächtnisses* ist das *kommunikative Gedächtnis*, das sich auf Alltagskommunikation bezieht und eng an bestimmte Kontexte, Zeiträume und Gruppen gebunden ist. Die ungeschriebenen Regeln für eine adäquate Kommunikation in der spezifischen Gruppe, z.B. Berufsgruppe, Familie, Verein etc., sind darin verankert.

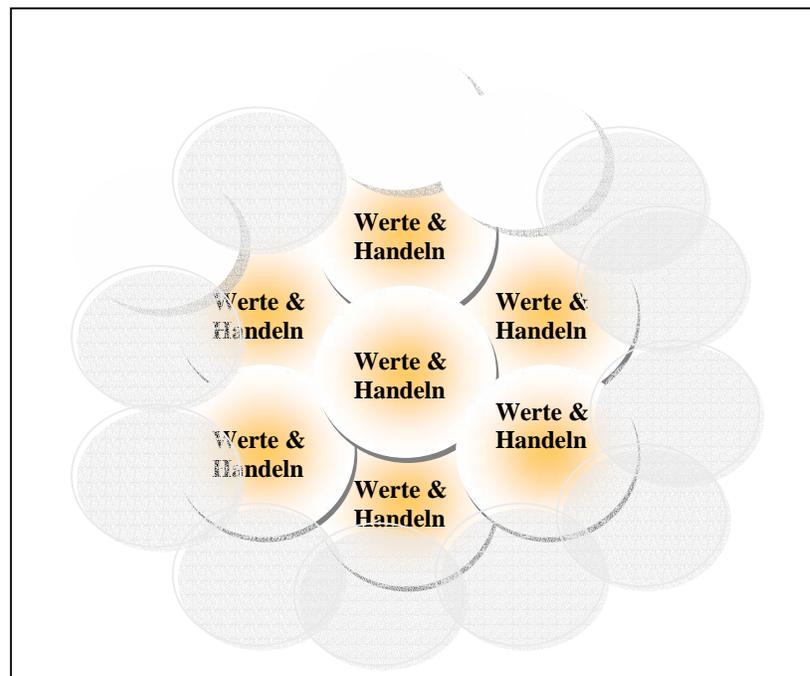


Abb.9: Visualisierung der konzentrischen Kreise nach Kuhlemann³⁵³

Die in dieser Untersuchung relevante Frage zielt auch an dieser Stelle auf die Veränderungsmöglichkeit des verfestigten Musters ab. Analog zu der Vorgehensweise im Bereich der Einstellung muss dazu die Beziehung von Mentalität und Verhalten geklärt werden. Kuhlemann setzt eine enge Beziehung voraus, seiner Ansicht nach enthält die

³⁵² Assmann, in: Assmann / Hölscher 1988, S. 15

³⁵³ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 195

Mentalität Handlungsimperative und kann demnach aus dem Verhalten der Gruppe oder der Individuen einer Gruppe erschlossen werden.³⁵⁴ Da es dafür keine Befunde gibt und die Übertragung der empirischen Befunde im Bereich der Einstellungsforschung diese Behauptung aufgrund situativer Faktoren in Frage stellt, bleibt diese Schlussfolgerung mit Vorsicht zu genießen. Klärende Studien in diesem Bereich wären hilfreich.

Möglichkeiten für einen Mentalitätswechsel

Trotz des ungeklärten Verhältnisses von Handlungen und Mentalität bleibt die Hoffnung, bestimmte Mentalitäten einschließlich der Handlungsschemata aufbrechen zu können. Eine mögliche Richtung entsteht durch die Arbeit von Halbwachs. Er zeigt auf, dass ein Mentalitätswechsel nur dann geschehen kann, wenn für die zu erneuernden Werte und Einstellungen neue Werte zur Verfügung stehen. Diese neuen Werte müssen sich zunächst bewähren, d.h. alte Traditionen können nur durch andere (vielleicht innovativere) Traditionen ausgetauscht werden:

Die Gruppe setzt ihrer Vergangenheit nicht ihre Gegenwart entgegen, sondern die Vergangenheit von anderen Gruppen (eine vielleicht jüngere Vergangenheit, aber das schadet nicht), mit denen sie sich zu identifizieren strebt.³⁵⁵

Es ist laut Halbwachs ein Trugschluss zu glauben, dass alte erprobte Werte und Ideen durch völlig neue unerprobte Werte und Ideen ersetzt werden könnten. Neues muss sich „maskieren“, es muss zuerst in „Gestalt alter Vorstellungen“ auftreten, damit es eine Chance hat, übernommen zu werden. Auf diese Weise „bildet sich die neue Struktur unter der alten Struktur heraus.“³⁵⁶ Er verdeutlicht das am Beispiel des Wechsels vom Feudalismus zur Bürokratie, der sich über Jahrhunderte hinweg vollzog, bei dem alte Strukturen allmählich unterlaufen wurden.³⁵⁷ Er zeigt die Eingebundenheit in die Mentalität auf, aus der ihre Inhaber nicht einfach so ausbrechen können. Ihre Selbstverständlichkeit muss eine andere werden und deshalb kommt er zu der Einsicht, dass gesellschaftliche Umbrüche nie aufgrund „einer bewußten Anstrengung ihrer Mitglieder“ geschehen und dass Zeit ein entscheidender Faktor für einen Wechsel darstellt:

Die alten Vorstellungen drängen sich uns mit der ganzen ihnen aus den ehemaligen

³⁵⁴ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 208

³⁵⁵ Halbwachs 1985 / 1925, S. 383

³⁵⁶ Halbwachs 1985 / 1925, S. 304

³⁵⁷ Halbwachs 1985 / 1925, S. 298

Gesellschaftszuständen, in denen sie entstanden sind, zufließenden Kraft auf. Sie sind um so stärker, um so älter sie sind und je mehr Menschen und umfassendere Gruppen sie angenommen hatten. Diesen Kollektivkräften müßte man größere Kollektivkräfte entgegensetzen. Die aktuellen Ideen erstrecken sich jedoch über eine viel kürzere Zeit. Woher sollten sie genügend Kraft und Substanz beziehen, um den Traditionen die Stirn zu bieten?³⁵⁸

Der geringe Einfluss eines einzelnen Individuums oder einer kleinen Gruppe kann sich nur über lange Zeiträume zu einer Kraft entwickeln, die einen Mentalitätswechsel einleiten kann. Aber Halbwachs beschreibt auch, dass trotz aller Festlegung und Vorstrukturierung Veränderungen und aktuelle Bezüge stattfinden, da sich Gesellschaft „nicht in die einmal festgesetzten Formen einschließen“ kann.³⁵⁹

Zusammengefaßt: die sozialen Überzeugungen besitzen einen doppelten Charakter, welches auch immer ihre Herkunft sein möge. Sie sind kollektive Traditionen oder Erinnerungen, aber sie sind zugleich auch Ideen oder Konventionen, die aus der Kenntnis des Gegenwärtigen entspringen.³⁶⁰

Um Mentalitäten aufzubrechen, bedarf es deshalb der Überzeugung vieler, so dass sie gemeinsam den Kern der „alten“ Mentalität auflösen und den neuen Kern einer gewandelten Mentalität ausbilden können. Klare Ziel- und Wertvorstellungen sind dazu notwendig, um den alten Kern loslassen sowie den neuen Kern ausfüllen zu können.

So muss in Schulen zunächst geklärt werden, welche Werte und Ziele in den Köpfen verankert sind und ob bereits eine Untergrabung der alten Werte begonnen hat. Das Zusammenschließen der „innovativen Kräfte“ kann dazu verhelfen, neue Traditionen zu stärken. Die Auseinandersetzung mit den Werten kann außerdem hilfreich dabei sein, konkrete Einstellungen der Individuen zu verändern, d.h. die Ränder der konzentrischen Kreise für eine Verwandlung durchlässiger zu gestalten. Das Bewusstsein für die Subtilität dieses Prozesses gewährt die dabei notwendige Geduld. Deshalb wird beispielsweise nur ein langwieriger Prozess das Einzelkämpfertum zu Gunsten von Teamarbeit in Schulen untergraben können.

Die Trägheit des Habitus

Bourdieu wählt für die Mentalitätsproblematik einen anderen Begriff und legt den Akzent noch deutlicher auf den stabilisierenden und rekonstruierenden Charakter dieses Phänomens.

³⁵⁸ Halbwachs 1985 / 1925, S. 383

³⁵⁹ Halbwachs 1985 / 1925, S. 353

³⁶⁰ Halbwachs 1985 / 1925, S. 389

Er definiert *Habitus* als „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“.³⁶¹ Ein *Habitus*, der unter bestimmten Bedingungen herausgebildet wurde, erhält und verfestigt sich zukünftig selbst:

Als Produkt der Geschichte produziert der *Habitus* individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.³⁶²

Dabei werden Informationen und Möglichkeiten, die eine Stabilität gefährden könnten, ausgeblendet und verworfen sowie Situationen geschaffen, die eine Sicherung der Dispositionen gewährleisten. Bourdieu erläutert, dass sich der *Habitus* im Rahmen seiner Vorstrukturiertheit und „konditionierten und bedingten Freiheit“ dennoch verändern kann und deshalb nicht nur aufgrund der Bedingungen erklärbar ist, die bei der Erzeugung des *Habitus* eine Rolle spielten, sondern auch durch die gegenwärtig bedeutsamen Bedingungen geprägt ist.³⁶³ Eine Untersuchung des *Habitus* muss deshalb beide Bedingungsgefüge miteinander ins Verhältnis setzen. Auf diesen Aspekt weist auch Halbwachs hin.

Bourdieu verdeutlicht explizit die wichtige Funktion des *Habitus* in Institutionen, denn er bietet die Möglichkeit:

(...) Institutionen zu bewohnen (*habiter*), sie sich praktisch anzueignen und sie damit in Funktion, am Leben, in Kraft zu halten, sie ständig dem Zustand des toten Buchstabens, der toten Sprache zu entreißen, den Sinn, der sich in ihnen niedergeschlagen hat, wieder aufleben zu lassen(...).³⁶⁴

Mit dem Akzent auf diese Funktion wird die Innovationsträgheit des Schulsystems noch transparenter. Die Institution Schule entstand zu einer Zeit, in der Gelehrte als Experten ihr Wissen in unwissende meist privilegierte Schüler wortwörtlich einprägeln. Isoliertes Faktenwissen genügte damals, um in der Industriegesellschaft arbeitsteilige Aufgaben erfolgreich übernehmen zu können bzw. eine Elite auszubilden. Bedürfnisse von Lehrern und Schülern spielten dabei keine Rolle. Schule war ein mühseliger und unbequemer Ort. Alternativschulen werden noch heute nicht selten aufgrund des bequemen Mobiliars und der

³⁶¹ Bourdieu 1993, S. 98

³⁶² Bourdieu 1993, S. 101

³⁶³ Bourdieu 1993, S. 103ff.

³⁶⁴ Bourdieu 1993, S. 107

ansprechenden Lernumgebung in Frage gestellt. Die Annahme, dass Lernprozesse nur dann effizient stattfinden, wenn sie unangenehm sind, scheint ein Erbstück aus vergangener Zeit zu sein, dass sich trotz veränderter Bedingungen durch die Stabilisierung des *Habitus* durchsetzte. Mögliche Veränderungen diesbezüglich werden z.B. durch antizipierte Disziplinprobleme ungeprüft abgewehrt. Die Lehrerrolle des Experten ist ebenso ein Relikt aus der Vergangenheit. Damals stellte der Lehrer den einzigen Experten im Umfeld der Kinder dar. Heute konkurrieren sie mit etlichen Experten, die sich in der multimedialen Welt Gehör verschaffen. Auf die Isolation der Fächer, die sich inzwischen als unzureichende Vorbereitung auf das Leben in der Wissensgesellschaft herausstellte, wird im Rahmen der „bedingten Freiheit“ des *Habitus* mit überarbeiteten, aber dennoch getrennten Curricula reagiert, statt sie zu vernetzen. Möglichkeiten, auf einer neuen Ebene zu denken, entstehen gar nicht unter den „konservierenden“ Prämissen des Systems. Zusätzlich ist die Institution Schule „bis in ihre Wurzeln mit einer Funktion kultureller Bewahrung betraut“.³⁶⁵ Durch diesen Aspekt werden Veränderungen noch schwieriger. Das System generiert immer wieder neue Generationen von Lehrern, deren Aufgabe als „Bildungskonservatoren“ darin besteht, „kulturelle Devotion zu erzeugen“.³⁶⁶ Die Einstellungen der Lehrer werden dabei durch bürokratische Strukturen und Gesetzesverordnungen gelenkt. Minoritäten von engagierten Helden rebellieren zeitweilig, bis sie sich im Kampf um ihre Ideale völlig aufgegeben haben. Das *kollektive Gedächtnis* verhilft dazu, diese Erfahrung als *Habitus* endgültig einzuverleiben. Die äußeren Zwänge und Begrenzungen werden zu inneren und die Unveränderlichkeit der Situation scheint besiegelt. So kämpft sich der Pädagoge durch isolierte Fachbereiche und empfindet Kommunikation und Teamarbeit als Gefahr, die sie real für den *Habitus* auch darstellt.

Gruppenkonformität

Da Mentalität bzw. *Habitus* aus geteilten Einstellungen und Dispositionen genährt werden, sollen an dieser Stelle psychologische Erkenntnisse über Gruppenprozesse für die Untersuchung unterstützend herangezogen werden, um weitere Ansatzpunkte für Erklärungen und Veränderungsoptionen zu finden.³⁶⁷ Interessante Erkenntnisse liefert der Bereich der Konformitätsforschung. In der Konformitätsforschung unterscheidet man zwei Arten von

³⁶⁵ Bourdieu 1994, S. 111

³⁶⁶ Bourdieu 1994, S. 112

³⁶⁷ In dieser Arbeit werden die Begriffe „Mentalität“ und „Habitus“ synonym verwendet, da die geringfügigen begrifflichen Unterschiede in dieser Auseinandersetzung irrelevant sind.

Konformität: öffentliche Konformität, die zu situativ-bedingtem konformen Verhalten führt, das nicht mit einer Meinungsänderung einhergeht und private Konformität, die eine Meinungsänderung darstellt.³⁶⁸ Gruppenmitglieder unterliegen den Mechanismen der Gruppe, laut Deutsch und Gerard, anhand von zwei wichtigen Einflüssen, dem normativen Einfluss und dem Informationseinfluss.³⁶⁹ So zeigt der Asch-Effekt, dass eine einstimmige Majorität falsche Urteile Einzelner erzeugen kann, da dem einstimmigen Urteil Anderer mehr vertraut wird als der eigenen Einschätzung und Wahrnehmung.³⁷⁰ Auch neigen Menschen dazu, mit anderen konform zu gehen, wenn uneindeutige Situationen vorliegen. Die angestrebte Beliebtheit in einer Gruppe bzw. die Zugehörigkeit zu einer Gruppe führt zu normativem Druck, der zu öffentlicher oder privater Konformität führen kann. Laut Argyle spielt Gruppenkonformität für die Akzeptanz in der Gruppe eine große Rolle.³⁷¹ Neue Mitglieder müssen sich zunächst konform verhalten, um in die Gruppe integriert zu werden, da sie über einen niedrigen Status verfügen. Nur ein hoher Status garantiert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Zugang zu Informationen und mehr Möglichkeiten, sich in eine Gruppe einzubringen sowie Entscheidungen zu beeinflussen. Neue Mitglieder sind deshalb bestrebt, den *Habitus* der Gruppe in sich aufzusaugen, um ein akzeptierter Teil der Gruppe zu werden. Sie erwerben erst allmählich die Berechtigung, nonkonformistisch zu handeln. Während dieses Prozesses überformt der *Habitus* ihre Einstellungen meist soweit, dass sie im Rahmen der Dispositionen der Gruppe ungefährlich werden, d.h. als inzwischen anerkannte Mitglieder der Gruppe werden sie wahrscheinlich ebenso aktiv dazu beitragen, neue Mitglieder in ihrem Innovationsdrang zu hemmen.

Paicheler zeigte, dass es für Minoritäten leichter ist, die Majorität zu beeinflussen, wenn sie mit gegenwärtigen Trends im Einklang stehen, d.h. wenn Kräfte genutzt werden, die bereits gegenwärtig sind.³⁷² Mit Halbwachs gesprochen bedeutet das, an Punkten anzusetzen, die bereits untergraben werden. Außerdem verfügt die Minorität über größeren Einfluss, wenn die Majorität bereits an Vertrauen eingebüßt hat.³⁷³

Avermaet verdeutlicht, dass Majoritäten zwar öffentliche Konformität hervorrufen, aber selten private Konformität, während Minoritäten zum Nachdenken und Überdenken von

³⁶⁸ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 510

³⁶⁹ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 507

³⁷⁰ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 507ff.

³⁷¹ Argyle 1975, S. 223

³⁷² Nach Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 520

³⁷³ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 521

Einstellungen anregen, da sie neue Perspektiven aufzeigen, was private Konformität fördert.³⁷⁴ Minoritäten haben deshalb einen sehr positiven Einfluss auf Gruppen und können wirkliche Veränderungen eher hervorrufen als Majoritäten:

Gewöhnlich sind wir vermutlich Bestandteil einer Majorität, fühlen uns mit unserer Art über Realität nachzudenken wohl und sehen die Realität so wie die meisten anderen auch. Nur eine aktive Minorität kann dieses Gleichgewicht erschüttern und uns zum Nachdenken darüber zwingen, warum wir so handeln, wie wir es tun (...). Zumindest regt er [der Minoritätseinfluss] uns dazu an, eine andere Blickrichtung oder eine unterschiedliche, kreativere Perspektive einzunehmen und vielleicht dadurch zu besseren Lösungen unserer Probleme beizutragen.³⁷⁵

Da Minoritäten private Konformität auslösen können, ist es zunächst sogar hilfreich, wenn sich nur eine Minderheit für die Veränderungen stark macht. Auf diese Weise kann reiner öffentlicher Konformität entgegengewirkt werden. Denn der langwierige und anstrengende Veränderungsprozess ist auf die wahre Überzeugung der Betroffenen angewiesen. Deshalb sollte die Schulleitung innovative Minoritäten aktiv unterstützen, d.h. sich auf den Support der innovationsbereiten Lehrer konzentrieren, statt Veränderungen anzuordnen, die kurzzeitig durch den Konformitätsdruck sogar eintreten könnten, aber langfristig gefährdet sind.

Schüppel ordnet die erörterten Phänomene den kollektiv-kulturell verursachten Lernbarrieren in Organisationen zu, die sich wie folgt äußern:³⁷⁶

- in der *Überbetonung einer Einheitskultur*, d.h. durch das Ausbilden von Barrieren durch Konformitätsdruck;
- in *Kultureller Diversität*, d.h. durch starkes Ausbilden von Subkulturen;
- in *Groupthink*, d.h. durch Behinderung von Lernprozessen durch übersteigerte Traditionen.
- Außerdem lassen sich seine individuell-kulturellen Wissens- und Lernbarrieren übertragen:³⁷⁷
- *Role-Constrained learning*, d.h. eingeschränktes Lernen durch Rollenzwänge;
- *Audience learning*, d.h. eingeschränktes Lernen durch kollektiv geltende Richtlinien;

³⁷⁴ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 522

³⁷⁵ Avermaet, in: Stroebe et al. 1996, S. 529

³⁷⁶ Schüppel 1996, S. 169

³⁷⁷ Schüppel 1996, S. 142

Superstitious learning, d.h. eingeschränktes Lernen durch die verzerrte Wahrnehmung von Kausalität und Erfolgsmustern durch organisationsinterne Richtlinien;

Realitäts- und Aufklärungsdoktrinen, d.h. eingeschränktes Lernen durch Wahrnehmungsverzerrung und Fehlinterpretationen durch fehlende Reflexion und Überprüfung.

Mit Schüppel werden die negativen Auswirkungen von kulturellen Normen und Werten auf Lernen und Weiterentwicklung der Akteure sehr anschaulich. Eine offene, reflektierte und flexible Unternehmenskultur ist demnach ein Ansatzpunkt, um das Ausbilden eines innovativen *Habitus* zu unterstützen.

Die konservierenden Eigenschaften von Schule

Zusammenfassend sollen die Einsichten über das Wirkungsgefüge von Mentalität bzw. *Habitus* in einer Grafik veranschaulicht werden, um die Interdependenz der Wesenszüge zu verdeutlichen.³⁷⁸ (Abb.10) Der Rahmen der möglichen Veränderungen innerhalb der „bedingten Freiheit“ bleibt klein, vor allem, weil diese Prozesse zum größten Teil unbewusst ablaufen und sich damit einer veränderungsermöglichenden Reflexion entziehen. Mentalitäten werden sich nur allmählich durch die Einstellungen einzelner Gruppenmitglieder verändern können. Dieser Veränderungsprozess scheint im Bereich der Pädagogik erst im Entstehen begriffen. Erkennt man, dass der den pädagogischen Alltag formende *Habitus* hinter den gesellschaftlichen Entwicklungen zurückbleibt, dann wird verständlicher, warum sich eine einst zeitgemäße Pädagogik in ein „Luftgebäude“ oder „Aberglaube“ verwandeln konnte:

Wie könnte so überflüssiges Tun, als welches sich, wenn ich nur Recht habe, die ganze Pädagogik erweise, nicht als ein einmaliges Ereignis, nicht als Irrtum einer kurzen Periode, sondern als anhaltend geglaubte Übung zahlloser Menschen, die doch gewiß ebenso klug waren als wir es vielleicht sind, erhalten?³⁷⁹

Diese Frage trifft das Mark dieser Untersuchung, die Substanz der Implementierungslücke. Bernfeld spannt zur Beantwortung eine Theorie auf, in der er „Erziehung als Summe der Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ definiert.³⁸⁰ Dabei meint *Entwicklungstatsache* die Tatsache, dass Kindern Kulturgut nicht angeboren wird, sondern

³⁷⁸ Es sei daran erinnert, dass die Begriffe „Mentalität“ und „Habitus“ synonym verwendet werden, da die geringfügigen begrifflichen Unterschiede in dieser Auseinandersetzung irrelevant sind.

³⁷⁹ Bernfeld 1925 / 1973, S. 45

³⁸⁰ Bernfeld 1925 / 1973, S.51

dass sie dieses erst erlernen müssen. Er vergleicht in seiner Erörterung das Schulwesen mit den Riten von Naturvölkern und veranschaulicht damit das Phänomen einer nicht hinterfragten Praxis, die bei einigen Urvölkern mit schrecklichen Torturen beim Übergang vom Kind zum Erwachsenen einhergeht, die von Generation zu Generation weitergegeben werden.

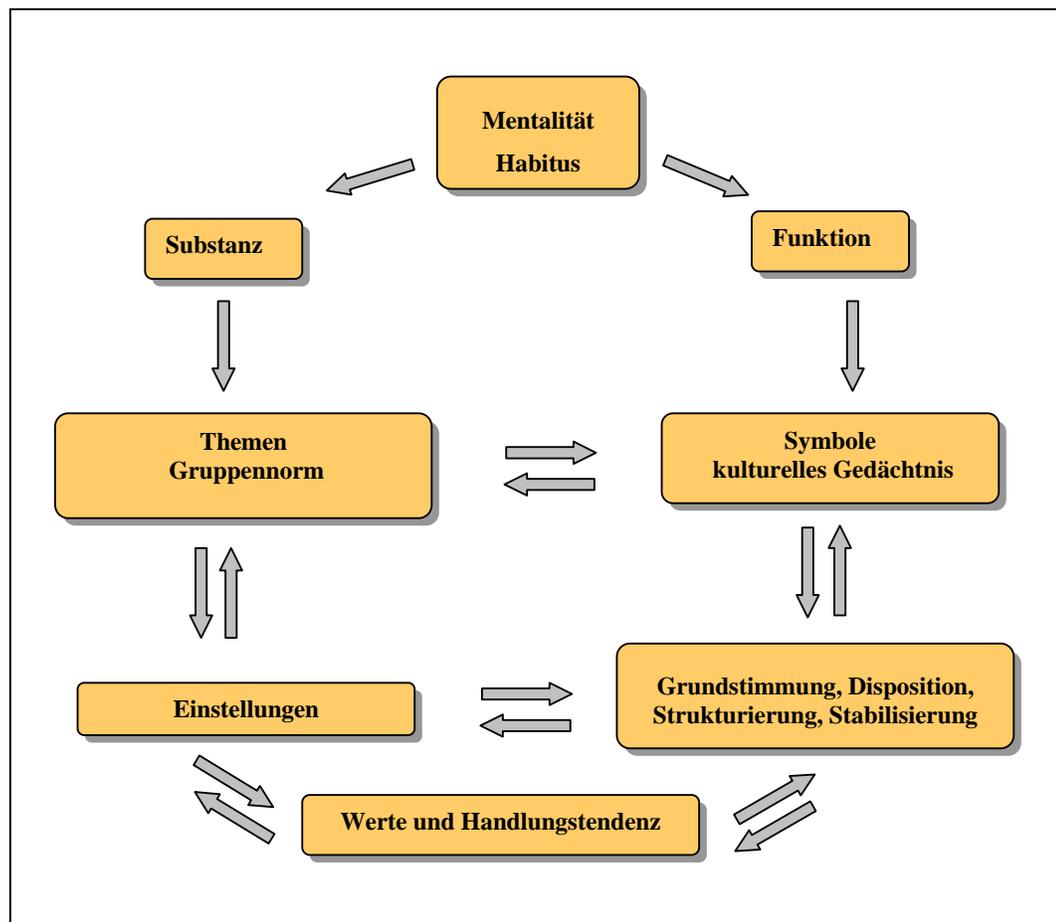


Abb.10: Das Wesen von Mentalität angelehnt an die Dichotomie Kuhlemanns³⁸¹

Der Unterschied zu zivilisierten Gesellschaften bestünde darin, dass diese ihre Kinder zwar weniger körperlich quälen, aber dafür langanhaltender, denn die Qual der Kinder in den primitiveren Gesellschaften beschränkt sich auf wenige Wochen, in denen sie sich ihren speziellen kulturellen Kodex aneignen müssen und für die Gesellschaft gefügig gemacht werden, während unsere Schulen die Kinder etliche Jahre „quälen“. Das Kind soll nach der Ausbildung einen „Zustand erreicht haben, der es zu einem in seiner Gesellschaft

³⁸¹ Kuhlemann, in: Hardtwig / Wehler 1996, S. 187

ungefährdeten, seine Gesellschaft nicht gefährdenden Mitbürger macht.³⁸² Darin liegt für Bernfeld, wie auch für Bourdieu, die Grenze begründet:

Das Kulturplus der menschlichen Psyche zu erzielen und zu verewigen, ist ihre soziale Funktion, denn durch dessen Erziehung konserviert sich die erwachsene Gesellschaft in der von ihr erzogenen Generation.³⁸³

Vor diesem Hintergrund wird die Starrheit und Unbeweglichkeit des Schulsystems weiter verständlich, ebenso wie die auf den ersten Blick paradox erscheinende Befürwortung des selektierenden dreigliedrigen Schulsystems. Bernfeld schrieb damals: „die proletarische Jugend gehört in die reale Wirtschaft, in die Fabrik.“ Heute gehört sie vor allem in den Dienstleistungssektor, wo sie als „Sklave“ des Königs „Kunde“ ihr Dasein fristet. Die Gesellschaft braucht die gescheiterten Existenzen der Hauptschulen, damit:

(...) die herrschende Klasse nicht nur von jeder körperlichen Arbeit befreit ist, sondern ihre wirtschaftliche Tätigkeit sich im Konsum der Wirtschaftsgüter und in der Produktions-Leitung, also in einer künstlerischen, spielerischen, von äußerem Zwang freien, der eigentlich menschlichen, Arbeitsart erschöpft.³⁸⁴

Übertragen auf die Wissensgesellschaft bedeutet das, dass sich die privilegierten Wissensarbeiter, haben sie auch den Status einer Minderheit verloren, nur auf Kosten der unterprivilegierten Dienstleister ihre angenehmen Tätigkeiten erhalten können. Damit das so bleibt, dürfen diese wichtigen tragenden Elemente der Gesellschaft nicht auch in den Genuss einer Ausbildung kommen, die sie eventuell aufsteigen ließe. Das segmentierte Schulsystem leistet in diesem Sinne hervorragende Arbeit. Jegliche Veränderungstendenzen werden über die, in diesem Zusammenhang einleuchtende, rückschrittliche Bürokratie des Schulsystems aufgefangen. Der Bildungspolitik kommt das sehr entgegen, schließlich ist sie mit der Bewahrung der Machtverteilung beschäftigt, um zu verhindern, dass mehr mündige Bürger erzogen werden, die sich vielleicht nicht mehr mit falschen Feindbildern abspeisen lassen, sondern ihren Zorn direkt an die Regierung richten könnten. Diese Gefahr kann erfolgreich über einschränkende Erlasse und Verordnungen minimiert werden. Leider stellte sich die von Bernfeld favorisierte Gesellschaftsform des Sozialismus als ähnlich operierend heraus, wenn auch die Privilegien anders verteilt wurden und sich nicht an sozialen Milieus orientierten. Dennoch erfüllten auch in diesem System die „konservierenden“ Eigenschaften ihre soziale

³⁸² Bernfeld 1925 / 1973, S.80

³⁸³ Bernfeld 1925 / 1973, S.85

³⁸⁴ Bernfeld 1925 / 1973, S.95

Funktion und die Chancengleichheit mutierte zu Gleichmacherei und die ursprüngliche Idee des Guten wurde zum ideologischen Alptraum. Auch wenn Bernfelds Vergleichssystem langfristig versagte, räumt er dennoch mit einem großen Missverständnis auf: Erziehung und Pädagogik sind nie „Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen“, diese muss einer erfolgreichen Schulreform voran gehen.³⁸⁵ Dringend notwendige veränderte Rahmenbedingungen können nur durch gesellschaftliche Veränderungen geschaffen werden. Gesellschaftliche Veränderungen können nur durch einen Mentalitätswechsel geschehen, der wiederum die Veränderung der Einstellungen vieler Individuen bedarf, d.h. die Interventionsmöglichkeit setzt beim Individuum an. Das Klären der kulturellen Werte und das Explizieren des typischen *Habitus* von Pädagogen in Schulen könnte einen ersten Schritt in Richtung Veränderung bedeuten, da das Offenlegen und Aufschlüsseln der berufsgruppenspezifischen kulturellen Einstellungen, Rituale und stabilisierenden Tendenzen Angriffspunkte für Veränderungen bieten kann.

Der Erkenntnisgewinn der Metapher des dreifachen Gefängnisses

Die Metapher des dreifachen Gefängnisses verhalf die Ursachen der Verhinderung von Veränderungen aus drei unterschiedlichen epistemologischen Perspektiven zu betrachten. Das psychologische Gefängnis als konstruktivistische Sicht zeigte Erklärungen auf, die in der Realitätskonstruktion der einzelnen Individuen begründet liegen. Aus konstruktionistischer Perspektive wurden im kulturellen Gefängnis Ursachen ergänzt, die durch die gemeinsame soziale Konstruktion von Wirklichkeit entstehen. Eingebettet in eine systemtheoretische Perspektive der begrenzenden Strukturen, innerhalb derer die Konstruktionen stattfinden, entsteht ein mehrdimensionales Ursachengeflecht, das die Komplexität der Hindernisse, die erfolgreichen Veränderungsprozessen im Weg stehen, verdeutlicht und aufzeigt, dass eine einseitige Sicht und entsprechend einseitige Maßnahmen zu wenig effektiven Erfolgen führen. So werden strukturelle Veränderungen erfolglos bleiben, wenn die Lehrer einer Schule diese neuen Strukturen aufgrund von Versagensängsten ablehnen. Andererseits werden veränderungsfreudige Lehrer, die in Fortbildungen positiv diesbezüglich beeinflusst wurden, ihr Engagement und ihre Motivation auf Dauer verlieren, wenn strukturelle Begrenzungen die Realisierung der Veränderungen behindern. Die Veränderung von Einstellungen wird sich als schwierig erweisen, wenn habitusspezifische Dimensionen unbeachtet bleiben. Die offen

³⁸⁵ Bernfeld 1925 / 1973, S.119

gelegte dynamische Komplexität der Phänomene erweist sich auch an dieser Stelle als hilfreich. So wird erneut auf die Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf die Pädagogen hingewiesen. Es wird klarer, inwiefern Organisationsstrukturen das Ausbilden von psychologischen Barrieren fördern oder eingrenzen können. Es zeigt sich, dass sich die Maschinenbürokratie negativ auf Kulturdesign und Organisationslernen der einzelnen Schule auswirkt und welches Potential in zeitgemäßen intelligenten Organisationsformaten steckt. Die Einsicht, dass jedes Pädagogikdesign in der Gesellschaft verwurzelt ist, verhilft zu der Erkenntnis, dass das explizite Einbeziehen von Gesellschaftsanalysen oder Zeitdiagnosen zusätzlichen Aufschluss über Wirkungsfaktoren von Veränderungen im Schulwesen geben kann. Auch die Feststellung, dass die Einstellungen der Akteure kulturell überformt sind, gibt Ansatzpunkte für ganzheitliche Lösungsansätze.

Durch das Erschließen der sich wechselseitig beeinflussenden Schwierigkeiten, die veränderungswillige Menschen bewältigen müssen, können Strategien für einen bewussten Umgang mit diesen Problemen entworfen werden sowie Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden, die erfolgreiche Veränderungsprozesse wahrscheinlicher machen. Dazu müssen in der Praxis die begrenzenden Faktoren innerhalb jeder sich verändernden Schule identifiziert und analysiert werden. Das Schema des dreifachen Gefängnisses und die gewonnenen Erkenntnisse können dabei lediglich als Grundlage dienen, da jede Schule über ihr spezifisches Ursachengeflecht verfügt.



Mit der Klärung der Widerstände gegen Veränderung wurde der Grundstein für konstruktives Handeln, d.h. für die entsprechende Strategie- und Maßnahmenentwicklung, gelegt, die in den folgenden Abschnitten eine Rolle spielen wird. Dazu wird zunächst ein größeres Verständnis für Veränderungsprozesse hergestellt und anschließend Möglichkeiten für das erfolgreiche Management von Veränderungen aufgezeigt.

6 • Erfolgsfaktoren nachhaltiger Veränderungen in Schulen

Nachhaltige Veränderungen sind tiefgreifend, systemisch und dauerhaft. Sie sind nach

Watzlawick / Weakland und Fisch *Veränderungen zweiter Ordnung*.³⁸⁶ *Veränderungen erster Ordnung* wirken auf Symptomebene, Veränderungs- oder Lösungsansätze *zweiter Ordnung* hingegen auf der Ursachenebene. Sie sind nur durch Reflexion und Systemdenken von einer Metaebene aus erkennbar. Agyris / Schön sprechen, wie im Kapitel II ausgeführt, von *Lernen erster* und *zweiter Ordnung*, das die Tiefenstrukturen verändert. Watzlawick et al. veranschaulichen die Problematik wie folgt:

Wer einen Alptraum hat, kann in seinem Traum alles mögliche versuchen: fliehen, sich verstecken, sich wehren, aus dem Fenster springen usw.; doch führt bekanntlich kein Wechsel von einem dieser Verhalten zu einem anderen zur Lösung des Alptraums. Die Lösung liegt im Wechsel vom Träumen zum Wachen. Erwachen ist aber nicht mehr ein Element des Traums, sondern eine Veränderung zu einem vollkommen anderen Zustand.³⁸⁷

Veränderungsversuche, wie die quantitative Erhöhung von Mathematikunterricht oder die noch frühere Benotung von Kindern, wie vom Kultusministerium von Sachsen-Anhalt als Antwort auf den PISA-Schock angeordnet, stellen typische systemisch unreflektierte Veränderung erster Ordnung dar. Schulen beispielsweise so umzustrukturieren, dass sich die Qualität von Mathematikunterricht verändern kann, würde eine langfristig wirksame Veränderung zweiter Ordnung darstellen. D.h. nachhaltige Veränderungen zeichnen sich durch die über Symptombehandlungen hinaus gehende Qualität sowie durch eine Stabilität aus, die in der Implementierung der Veränderung im System begründet liegt. Bevor geklärt wird, wie dies gelingen kann, sollen allgemeine Prinzipien des Wandels, die dabei zu beachten sind, erörtert werden.

Prinzipien des Wandels

Das wohl wesentlichste Merkmal von Wandel ist Widerstand. In Ergänzung zu den allgemein geklärten Widerständen der vergangenen Abschnitte sollen an dieser Stelle typische Blockaden bei konkret anstehenden Veränderungen und Innovationen näher untersucht werden. Dubs beschreibt anhand des aktuellen Forschungsstandes, empirischer Studien und praktischer Erfahrungen ein Ursachengeflecht für diese Art von Widerständen: Sie treten verstärkt bei unklaren Rahmenbedingungen und überhasteten, scheinbar planlosen Reformversuchen auf, wenn eine Überforderung durch zu viele Innovationen in zu kurzen

³⁸⁶ Watzlawick / Weakland und Fisch 1992, S. 29

³⁸⁷ Watzlawick / Weakland und Fisch 1992, S. 29

Zeiträumen geschieht, Rückschläge eintreten, auf die nicht vorbereitet wurde, Angst vor Misserfolgen oder fehlenden Kompetenzen dominant erlebt wird, Angst vor Unzufriedenheit unter den „neuen Bedingungen“ und / oder Angst vor Macht- und Einflussverlust auftritt sowie zu wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.³⁸⁸

Aus diesen Barrieren und Hindernissen leitet er „Anforderungen an Innovationsprojekte in Schulen“ ab, um die Erfolgsquote der geplanten Innovationen zu steigern³⁸⁹: Die Überschaubarkeit der geplanten Innovation sowie die wahrgenommene Durchführbarkeit und Angemessenheit der Innovation wirkt sich ebenso positiv auf Veränderungserfolge aus, wie verfügbare finanzielle und zeitliche Ressourcen, Unterstützung zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen und der aktive Einbezug der Pädagogen in den Veränderungsprozess zu allen Zeitpunkten, denn auf diese Weise verstärkt sich das motivierende Gefühl persönlicher Betroffenheit oder Involviertheit in den Innovations- und Veränderungsprozess. Er stellt weiterhin fest, dass konkrete Projektpläne hilfreicher sind als abstrakt und allgemein formulierte Vorhaben. Außerdem fordert er nachdrücklich: „auf alle Formen der Opposition gegen das Projekt ist einzugehen und zu versuchen, im Dialog Gegner von dem Nutzen der Innovation zu überzeugen.“³⁹⁰ Die Kräfte einer Opposition dürfen nicht unterschätzt werden. Denn bereits verunsicherte Personen können negativ durch eine starke Opposition beeinflusst werden. Gelingt es der Opposition eine Mehrheit zu erzeugen, können Umgestaltungsprozesse letztendlich verhindert werden. Wenn ihr im Gegensatz dazu offene Ausdrucksmöglichkeit verschafft wird, können die Energien konstruktiv gelenkt werden, da die Ursachen für die Widerstände mit etwas psychologischem Geschick geklärt und entkräftet werden können, indem beispielsweise die Ängste und die Bedürfnisse der Gegner ernstgenommen und einbezogen werden.

Hall und Hord beschreiben weitere Prinzipien des Wandels, die für einen erfolgreichen Innovationsprozess zu beachten sind:³⁹¹

Change is a process, not an event.

Das bedeutet, dass für Veränderungen genügend Geduld aufgebracht und langfristiger Erfolg abgewartet werden muss.

³⁸⁸ Dubs 2005, S. 6

³⁸⁹ Dubs 2005, S. 6

³⁹⁰ Dubs 2005, S. 7

³⁹¹ Vgl. Hall / Hord 2001, S. 2-18

There are significant differences in what is entailed in development and implementation of innovation.

D.h. die Verwirklichung der initiierten Veränderung darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern muss sich in konkreten Implementierungsstrategien äußern.

An organization does not change until the individuals within it change.

Wie auch von Dubs hervorgehoben worden, müssen Pädagogen aktiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden, da sie als Akteure einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen des Wandels ausüben.

Innovations come in different sizes.

Hall und Hord verdeutlichen mit diesem Punkt, dass die Ebene und die Reichweite der Innovationen explizit geklärt werden muss.

Interventions are the actions and events that are key to the success of the change process.

Das bedeutet, dass konkrete Interventionen zur Steuerung des Prozesses und zur Implementierung veranlasst werden müssen.

Although both top-down and bottom-up change can work, a horizontal perspective is best.

Dieser Punkt meint, dass Veränderung top-down und bottom-up initiiert und umgesetzt werden müssen, d.h. dass Führungsebene und ausführende Ebene am gleichen Strang ziehen und in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich die Veränderung voran treiben müssen.

Administrator leadership is essential to long-term change success.

Der Einklang der angestrebten Ziele mit den Zielen und Vorschriften der Verwaltungsbehörden wirkt sich positiv auf den Prozess aus, da mit entsprechender Unterstützung gerechnet werden kann bzw. das Gewährenlassen der Tätigkeiten abgesichert ist.

Mandates can work.

Hall und Hord schreiben Projektleitern für den Veränderungsprozess eine hohe Bedeutung zu, da sie sich speziell auf die Prozesse konzentrieren können und entsprechend das Geschehen koordinieren, lenken und in seiner Gesamtheit erfassen können.

The school is the primary unit for change.

Unter dieser Überschrift führen sie aus, dass Schulentwicklung, obwohl sie Angelegenheit der jeweiligen Schule ist, im Einklang mit der Umwelt geschehen muss und diese im Idealfall aktiv mit einbezieht.

Facilitating change is a team effort.

Erfolgreiche Veränderungen können nur in gemeinsamer Teamarbeit gemeistert werden.

Appropriate interventions reduce the challenges of change.

Für die Autoren zählen die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Pädagogen auch zu den wichtigsten Aspekten eines Veränderungserfolges, d.h. sie regen an, gezielt an Widerständen und Ängsten zu arbeiten, um Unsicherheiten aufzufangen.

The context of the school influences the process of change.

D. h., dass der Erfolg der Veränderung auch von den Rahmenbedingungen innerhalb und außerhalb der Schule abhängt, beispielsweise von der architektonischen Gestalt der Schule, den *Mentalen Modellen* und Einstellungen der Pädagogen oder von finanziellen Ressourcen.

Fullan beschreibt acht Grundlektionen des Wandels für eine Schule als lernendes Unternehmen³⁹²:

- Sie können nicht vorschreiben, was wichtig ist.
- Der Wandel ist eine Reise und kein festgelegter Plan.
- Probleme sind unsere Freunde.
- Vision und strategische Planung haben Zeit bis später.
- Ansprüche des einzelnen und der Gruppe müssen sich die Waage halten.
- Weder Zentralisierung noch Dezentralisierung bringen den gewünschten Erfolg. (Sowohl ‚top-down‘ als auch ‚bottom-up‘ Strategien sind notwendig.)
- Besonders wichtig ist die Verbindung mit dem weiteren Umfeld.
- Jeder ist ein Change Agent.

Wie bei Hall und Hord liegt die Betonung auf dem Einbezug aller Betroffenen, der Eigendynamik und Dauer von Veränderungsprozessen sowie auf ganzheitlichen Lösungsansätzen, die auch ihr Umfeld berücksichtigen. Interventionen werden an dieser Stelle noch nicht von den Autoren thematisiert. Wie die Einflussvariablen von Veränderungen erfolgreich gemanagt werden können, zeigen die nachstehenden Ausführungen.

Change Management Ansätze

Bleibt also die entscheidende Frage nach dem Wie. Worin besteht die Kunst, Veränderungsprozesse so

³⁹² Fullan 1999, S. 47f.

anzulegen, dass sie eine Chance auf Erfolg haben? Dazu gibt es inzwischen eine Vielzahl theoretischer Hinweise und eine Menge praktisches Rüstzeug. Ist nicht schon eigentlich alles gesagt, was seriöserweise zu sagen ist? Wird diese Frage mit Ja beantwortet, dann muss die Gegenfrage lauten: Warum, wenn alles so klar ist, passieren Veränderungen trotzdem so schleppend oder scheitern gar? Wenn noch nicht alles gesagt ist, was fehlt denn wirklich?³⁹³

Die folgende Auseinandersetzung sucht Antworten auf diese Frage, dazu werden Change Management Konzepte aus den Wirtschaftswissenschaften sowie ein bereits für den Schulkontext modifiziertes Change Management Konzept ausgeführt und zueinander in Beziehung gesetzt. In Anlehnung an Brockmeyer wird in dieser Arbeit Change Management definiert als:

(...) die Kompetenz – in vielen Fällen komplexer Systeme auch die Kunst – unter Einbeziehung möglichst aller relevanten Wirkungsfaktoren systemisch und systematisch Entwicklungsprozesse zielführend in Gang zu setzen, durchzuhalten, zu kontrollieren und zu Ergebnissen zu führen, die einen ‚Mehrwert‘ gegenüber dem früheren Zustand mit sich bringen.³⁹⁴

Um diesen „Mehrwert“ in der Wissensgesellschaft zu erlangen, muss eine Entwicklung „hin zu einem Netzwerk selbstständiger, hoch integrierter und im operativen Bereich selbststeuernder Betriebe und Gruppen“ stattfinden, wie auch die Ausführungen im zweiten Kapitel zeigten.³⁹⁵

Der Ansatz von Doppler und Lauterburg

Doppler und Lauterburg weisen darauf hin, dass bei Veränderungsprozessen die Konzeptentwürfe meist überbewertet werden, was sich darin äußert, dass sie die größte Zeit in Anspruch nehmen und als Haupterfolgswert angesehen werden, so dass an der Umsetzung dann nur noch halbherzig gearbeitet wird, d.h. „wirklich schwierig ist nur eines: die Realisierung.“³⁹⁶ Dazu identifizieren sie einige Schlüsselerfolgswerte bzw. Leitsätze³⁹⁷:

Energie wecken und Vertrauen schaffen.

Das kann laut der Autoren nur geschehen, wenn die Betroffenen dort abgeholt werden, wo sie stehen, d.h. in einem Meer von Fragen, die es zu beantworten gilt. Dazu müssen die Betroffenen, vor dem Hintergrund ihrer Ängste und Sorgen, umfassend informiert und das

³⁹³ Doppler et al. 2002, S. 12

³⁹⁴ Brockmeyer 2006, S. 6

³⁹⁵ Doppler / Lauterburg 2002, S. 57

³⁹⁶ Doppler / Lauterburg 2002, S. 147

³⁹⁷ Doppler / Lauterburg 2002, S. 95-105

Vorhaben glaubhaft vermittelt werden.³⁹⁸

Denken in Prozessen statt Strukturen.

Doppler und Lauterburg messen Systemdenken im Sinne Senges und Vesters, wie im dritten Kapitel erläutert, ebenso eine enorme Bedeutung bei.³⁹⁹

Das Unternehmen auf sein Umfeld ausrichten.

Dieser Leitsatz hebt die Bedeutung der Kenntnis von Rahmen- und Umweltfaktoren hervor.

Vernetzung durch Kommunikation.

Dieser Punkt ist zu beachten, um den Informationsfluss in den selbstgesteuerten Netzwerken gewährleisten zu können.

Von außen nach innen organisieren.

Das bedeutet, dass die zu entwickelnde Struktur auf die Funktionen der Organisation, d.h. auf die Anforderungen der Umwelt ausgerichtet sein muss und sich die Funktionen nicht nach den vorhandenen Strukturen richten, wie es in deutschen staatlichen Schulen der Fall ist.

Lernen sicher stellen.

Doppler und Lauterburg erläutern, dass analog zur regelmäßigen und selbstverständlichen Maschinenwartung in den Maschinenorganisationen des Industriezeitalters auch die regelmäßige Überprüfung von Abläufen und Prozessen in den *lernenden Organisationen* der Wissensgesellschaft zur Selbstverständlichkeit gehört. In diesem Sinne sollen festgelegte Intervalle für Evaluations- und Reflexionsphasen obligatorisch sein.⁴⁰⁰

Aus den aufgezeigten Leitsätzen leiten sie eine Charta des Managements von Veränderungen ab, die acht Prinzipien beinhaltet⁴⁰¹:

- Zielorientiertes Management;
- Keine Maßnahme ohne Diagnose;
- Ganzheitliches Denken und Handeln;
- Beteiligung der Betroffenen;
- Hilfe zur Selbsthilfe;

³⁹⁸ Doppler / Lauterburg 2002, S. 97

³⁹⁹ Vgl. Kapitel 3: Die Organisationskultur

⁴⁰⁰ Doppler / Lauterburg 2002, S. 104

⁴⁰¹ Doppler / Lauterburg 2002, S. 149

- Prozessorientierte Steuerung;
- Lebendige Kommunikation;
- Sorgfältige Auswahl der Schlüsselpersonen.

Einige der Punkte wurden bereits im Laufe der Ausführungen erläutert. Zusätzlich ist zu ergänzen, dass sich hinter *zielorientiertem Management* die Forderung nach klarer Führung verbirgt, um zielorientiert den Kurs halten zu können, d.h. Verantwortungs- und Entscheidungsbereiche müssen geklärt und Führungspositionen konkret benannt werden. Die Autoren räumen außerdem mit einem missverständlichen Verständnis von Enthierarchisierung auf, denn völlige Führungslosigkeit führt zu Chaos und Zufälligkeit.⁴⁰²

Für die *Beteiligung der Betroffenen* führen sie drei Gründe an: eine praxisbezogene Sichtweise, die wichtige erfahrungsbedingte Hinweise zur Umsetzung liefern könnte, die höhere Motivation und die größere Identifikation mit dem Unternehmen.⁴⁰³

Die *prozessorientierte Steuerung* muss die „Dosierung des Tempos“, „laufende Entstörung“ und den Abschluss eines Arbeitsschrittes vor dem nächsten umfassen und basiert auf der regelmäßigen Prozess-Analyse, der Bearbeitung von Widerständen und Konflikten sowie einer flexiblen Feinabstimmung und Feinplanung.⁴⁰⁴

Für die *sorgfältige Auswahl der Schlüsselpersonen* beschreiben sie folgende Auswahlkriterien: Sie müssen über Offenheit, Ehrlichkeit und Einfühlungsvermögen verfügen sowie teamfähig sein, d.h. gute zwischenmenschliche Kontakte herstellen und aufrechterhalten können und Entschlossenheit und Entscheidungsfreude aufzeigen. Sie sollten von Mitarbeitern wie auch Führungskräften akzeptiert und geschätzt werden.⁴⁰⁵ Den Persönlichkeitseigenschaften wird dabei eine größere Bedeutung als den fachlichen Kompetenzen zugeschrieben, da letztere im Gegensatz zu den Persönlichkeitseigenschaften jederzeit nachgeholt werden können:

Die Erfahrung zeigt, dass es Menschen gibt, die aufgrund ihrer Fähigkeiten und ihrer Persönlichkeit geeignet sind, Veränderungsprozesse voranzubringen- und andere, die dafür von vornherein ungeeignet sind.⁴⁰⁶

⁴⁰² Doppler / Lauterburg 2002, S. 149

⁴⁰³ Doppler / Lauterburg 2002, S. 154

⁴⁰⁴ Doppler / Lauterburg 2002, S. 158f.

⁴⁰⁵ Doppler / Lauterburg 2002, S. 161ff.

⁴⁰⁶ Doppler / Lauterburg 2002, S. 164

Das Prinzip *lebendige Kommunikation* fordert die Einbettung von Information in interaktive Kommunikationsprozesse, denn es genügt nicht, die Betroffenen lediglich über die geplante Veränderung zu informieren. Sie müssen Fragen stellen, ihre Bedenken und Gedanken äußern sowie Ängste und Sorgen thematisieren können.⁴⁰⁷

Das Change Management Konzept von Doppler und Lauterburg stellt einen ganzheitlichen Ansatz dar, der mehrdimensional operierend Veränderungsprozesse erfolgreich meistern und langfristig absichern kann.

Das 3W Modell von Krüger

Krüger zentriert seinen Ansatz zur strategischen Erneuerung um Wandlungsbedarf, Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit und entwickelt daraus das *3W Modell*.⁴⁰⁸ Er begreift den Wandlungsbedarf als Ausgangspunkt und die Wandlungsbereitschaft als entscheidenden Erfolgsfaktor bei „transformativem“ Wandel. So bezeichnet er tiefgreifenden Wandel *zweiter Ordnung*, bei dem es nicht nur um „Sachaufgaben“, sondern vor allem um das „Management von Bewusstseinslagen“ geht.⁴⁰⁹ Er unterteilt den Veränderungsprozess in fünf Phasen: Initialisierung, Konzipierung, Mobilisierung, Umsetzung und Verstetigung. In jeder dieser Phasen sind bestimmte Aufgaben zu erfüllen.⁴¹⁰ In der Initialisierungsphase müssen Wandlungsträger aktiviert und der Wandlungsbedarf definiert werden. Während der Konzipierung gilt es Wandlungsziele festzulegen und Interventionsprogramme zu entwickeln. Die Mobilisierungsphase zeichnet sich idealerweise durch die Kommunikation des Wandlungskonzeptes aus und durch das Optimieren von Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit. In der Umsetzungsphase wird das Vorhaben durchgeführt, wobei die Teilprozesse wie die Instrumente in einem Orchester abgestimmt werden müssen, während in der Verstetigungsphase die Ergebnisse verankert werden und die Wandlungsbereitschaft und die Wandlungsfähigkeit langfristig abgesichert werden.⁴¹¹

Bach als Koautor Krügers unterteilt die Betroffenen des Wandels in Promotoren und Opponenten:

Promotoren zeichnen sich durch eine positive Einstellung und eine aktive Wandlungsbereitschaft aus.(...)

⁴⁰⁷ Doppler / Lauterburg 2002, S. 165

⁴⁰⁸ Krüger 2002, S. 19ff.

⁴⁰⁹ Krüger 2002, S. 47f.

⁴¹⁰ Krüger 2002, S. 49

⁴¹¹ Krüger 2002, S. 67.

Das logische Gegenstück zum Promotor ist der Opponent. Diese Betroffenenengruppe zeigt ihre negative Einstellung auch in einer ablehnenden Haltung und der Verweigerung aktiven Zutuns.⁴¹²

Er identifiziert des weiteren potentielle Promotoren und verdeckte Opponenten, die sich eher passiv verhalten. Die feine Ausdifferenzierung im Umfeld von Veränderungsbereitschaft, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbedarf stellt den Reiz und den Gewinn des 3W-Modells dar. Denn Krüger grenzt in diesem Zusammenhang sechs verschiedene Arten von Stimmigkeit bzw. Unstimmigkeit dieser Faktoren ab.⁴¹³ Es kann von einem „Reformstau“ gesprochen werden, wenn alle drei Komponenten nicht vorhanden sind: „Den Promotoren des Wandels stellt sich ein Maximum an Barrieren entgegen, der Wandlungsprozess wird zum Hürdenlauf.“ Er spricht von „unbefriedigtem Veränderungsdrang“, wenn eine anzutreffende Wandlungsbereitschaft weder den Fähigkeiten noch dem Wandlungsbedarf entspricht. „Fehlgeleitete Aktivitäten“ bewegen sich an Wandlungsbedarf und existierendem Veränderungswillen vorbei. „Fähigkeiten, die aufgrund einer fehlenden Wandlungsbereitschaft Brach liegen, bezeichnet der Autor als „ungenutztes Fähigkeitspotential“. „Willensbarrieren“ können beobachtet werden, wenn die Bereitschaft zum Handeln, trotz vorhandener Fähigkeiten und erkanntem Veränderungsbedarf, fehlt. Alle sechs beschriebenen Situation lassen sich mit Sicherheit in deutschen Schulen finden. Die Diagnose der Stimmigkeit der 3W-Faktoren ermöglicht den Einsatz des passenden Hebels. Während fehlende Fähigkeiten und Kompetenzen mit fachlichen Weiterbildungen relativ leicht zu beheben sind, stellt sich die Veränderungsbereitschaft als hartnäckige Barriere dar, die nur über Einstellungsveränderungen überwunden werden kann.⁴¹⁴ Diese wichtige Erkenntnis und weitere logische Schlussfolgerungen seines Konzeptes kompensieren einige Schwachstellen bzw. Widersprüche seines Konzeptes. In Bezug auf die „top down“ Initiierung von Veränderungsprozessen wird die Geheimhaltung von Informationen den Veränderungsprozess betreffend vorgeschlagen.⁴¹⁵ Dieser Vorschlag widerspricht dem Konzept des Förderns der Veränderungsbereitschaft völlig. Die Aufforderung dazu, kurzfristige schnell nachweisbare Erfolge anzustreben, um die Veränderungsbereitschaft zu verbessern, mutet im Zusammenhang einer nachhaltigen und tiefenstrukturellen Implementierung ebenso unlogisch an.⁴¹⁶ Der Fokus des Ansatzes liegt eindeutig auf den

⁴¹² Bach, in: Krüger 2002, S. 175f.

⁴¹³ Krüger 2002, S. 68ff.

⁴¹⁴ Vgl. Kapitel 5: Einstellungen

⁴¹⁵ Bach, in: Krüger 2002, S. 179

⁴¹⁶ Krüger 2002, S. 56

ersten vier Phasen eines Veränderungsprozesses. Die Verstetigung bzw. nachhaltige Implementierung wird weniger tief betrachtet. Dennoch bietet der Ansatz durch den Einbezug der Befindlichkeiten der Akteure einen wichtigen Lösungsansatz in Bezug auf die Implementierungslücke, die Krüger in einem schönen Bild als Missverhältnis von „Konzeptionsriesen“ im Gegensatz zu „Umsetzungszwergen“ veranschaulicht.⁴¹⁷ Im folgenden Abschnitt soll ein kritische Reflexion der Herangehensweise der vorgestellten Ansätze dargestellt werden.

Über den „Fluch der Defizitorientierung“⁴¹⁸

Bessoth bemängelt an den gegenwärtigen Change Management Ansätzen, dass sie problemfixiert sind und bei Defiziten ansetzen, statt bei den vorhandenen Stärken.⁴¹⁹ Er stellt, in Anlehnung an Cummings und Worley, den bestehenden Modellen, d.h. dem Lewinschen Ansatz und dem daraus entwickelten Handlungsforschungsansatz, einen anderen Ansatz - *Appreciative Inquiry (AI)* - gegenüber. (Abb.11) Im Gegensatz zu den defizitorientierten Modellen, die mit einer systematischen Analyse und Problemidentifikation beginnen, fängt *Appreciative Inquiry* bei der Suche nach ausbaufähigen bereits vorhandenen Stärken und erfolgreichen Praxisbeispielen bezüglich einer geplanten Veränderung an.⁴²⁰ Aus dem gesammelten Material wird anschließend eine gemeinsame Zukunftsvision erzeugt, die dazu verhelfen soll, die Realisierung dieser Vision zu gestalten, d.h.: „Das positive Modell versucht, auf diesen schon einmal bewiesenen Fähigkeiten aufzubauen, um insgesamt noch bessere Resultate zu erreichen.“⁴²¹

Prinzipiell scheint der Hinweis auf eine Defizitorientierung angebracht, dennoch greift die Kritik zu kurz. Handhabe und Relevanz eines derartigen Vergleichs sind fraglich, da Ansätze so unterschiedlicher Detaillierungsniveaus sich einem Vergleich entziehen. Lewins Ansatz operiert viel globaler als die beiden anderen Ansätze und bezieht die Implementierung der Veränderungen explizit mit ein, worin die außerordentliche Leistung dieses frühen Ansatzes besteht.

Außerdem scheinen die beiden dem *AI* entgegengesetzten Modelle missverstanden. Defizite

⁴¹⁷ Krüger 2002, S. 70

⁴¹⁸ Bosen / Maleh zitiert nach Bessoth 2006, S. 14

⁴¹⁹ Bessoth 2006, S. 11

⁴²⁰ Bessoth 2006, S. 13

⁴²¹ Bessoth 2006, S. 12

werden zwar detailliert untersucht, da diese schließlich zum Veränderungswunsch führen bzw. eine Untersuchung anregen, aber nicht ausschließlich behandelt. Die Identifikation der Defizite stellt einen logischen und notwendigen Schritt innerhalb der systematischen und ganzheitlichen Organisations- und Situationsanalyse dar, der auch positive Aspekte umfasst. Deshalb wirkt der von Bessoth als „überlegene Alternative“ deklarierte Ansatz zu einseitig. Wenn nur auf bewährten Dingen aufgebaut wird, wie von Bessoth gefordert, besteht die Gefahr im dreifachen Gefängnis eingesperrt zu bleiben. Insbesondere das kulturelle Gefängnis zeichnet sich eben dadurch aus, dass eine Veränderungsresistenz aufgrund des Beharrens auf bewährten Abläufen und Situationen entsteht, die unbemerkt ihre Relevanz verloren.

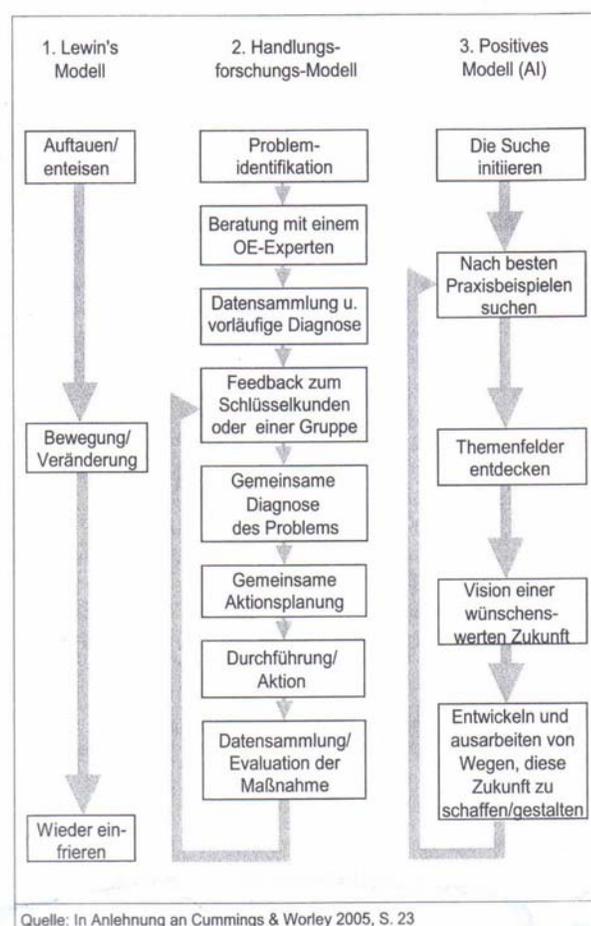


Abb.11: Vergleich der drei Modelle geplanten Wandels von Bessoth⁴²²

Weiterhin sind Umbrüche, die über Veränderungen erster Ordnung hinausgehen, selten innerhalb des Rahmens bewährter tradierter Dinge möglich. Außerdem führt das Verdrängen

⁴²² Bessoth 2006, S. 13

von Defiziten nicht unbedingt dazu, dass Bedenken, Ängste und Sorgen geklärt werden können. Wie am Anfang dieses Kapitels aufgezeigt, stellt die Auseinandersetzung mit Defiziten und Problemen eine Grundlage dafür dar, dass sich von negativ wirkenden Emotionen befreit werden kann, um die Bereitschaft für Veränderungen zu fördern. Der konstruktive Umgang mit Problemen und Defiziten hat entscheidenden Einfluss auf den Erfolg von Veränderungsprozessen. Schuldzuweisungen können dadurch konstruktiver Kritik in einer Atmosphäre von Ehrlichkeit, Offenheit und Vertrauen weichen, wie bereits in den vergangenen Kapiteln erörtert. Das Ignorieren der Probleme und Mängel stellt keine Lösung, sondern ein Vermeidungsverhalten dar, das Ursachen nicht beheben kann. In dieser Argumentation wird deshalb für die Kombination einer systematischen Diagnose, die Fehler und Mängel einschließt, mit der Rückbesinnung auf bestehende Stärken plädiert. Im Anschluss wird ein schulspezifisches Change Management betrachtet.

Das Concerns-Based Adoption Model – Schulspezifisches Change Management

Brockmeyer betont, dass die Besonderheiten des Schulsystems für ein erfolgreiches Change Management im Schulbereich beachtet werden müssen. Das Zusammenspiel der Einstellungen und Handlungen dreier Parteien – der Lehrer, der Schüler und der Eltern – wird wesentlich durch die Einstellungen und Handlungen der Pädagogen bestimmt.⁴²³ Im Gegensatz zu Unternehmen, in denen die Führungsebene das Ziel der Innovationen maßgeblich bestimmt, müssen sich in Schulen alle Pädagogen über das pädagogische Ausmaß der Veränderungen verständigen, d.h. darüber, was die Veränderungen konkret für den Unterricht, für die Lernkultur, für die eigene professionelle Rolle, für die Qualität der Abschlüsse usw. bedeuten. Die Pädagogen müssen sich nicht nur mit neuen Strukturen und Ablaufprozessen auseinander setzen, sondern zusätzlich Bezüge zur pädagogischen Wirksamkeit herstellen und eventuell ihre pädagogische Haltung und ihre bisherige pädagogische Praxis hinterfragen. Deshalb greift unreflektiertes Anwenden des Handwerkszeugs aus den Wirtschaftswissenschaften nicht, da schulspezifische Besonderheiten beachtet werden müssen. Einen modifizierten schulspezifischen Ansatz stellt das Concerns-Based Adoption Model (CBAM) dar.

Das CBAM entstand in einer interdisziplinären weltweiten Forschergruppe, der Hall und

⁴²³ Brockmeyer 2006, S. 6f.

Hord angehören. Es stellt eine systemische Sichtweise auf Veränderungsprozesse dar und enthält diagnostische in der Praxis erfolgreich eingesetzte Tools zur Bewältigung und Steuerung von geplanten Veränderungen.⁴²⁴ (Abb.12) Die Grafik illustriert die Elemente des Modells. Die ganzheitliche Perspektive des Modells zieht Umweltbedingungen und Rahmenbedingungen explizit als Einflussfaktoren ein. Die in Innovationsverweigerer und Innovationsanwender unterteilten Individuen bewegen sich innerhalb einer Systemkultur in der *Intervention Mushrooms* sprießen. Ein durch ein Ressourcensystem gespeistes *Change Facilitator Team* steuert und greift intervenierend in den Veränderungsprozess ein. Dazu stehen 3 diagnostische Tools zur Verfügung: *Stages of Concern*, *Levels of Use* und *Innovation Configuration Maps*, die im Anschluss erläutert werden.

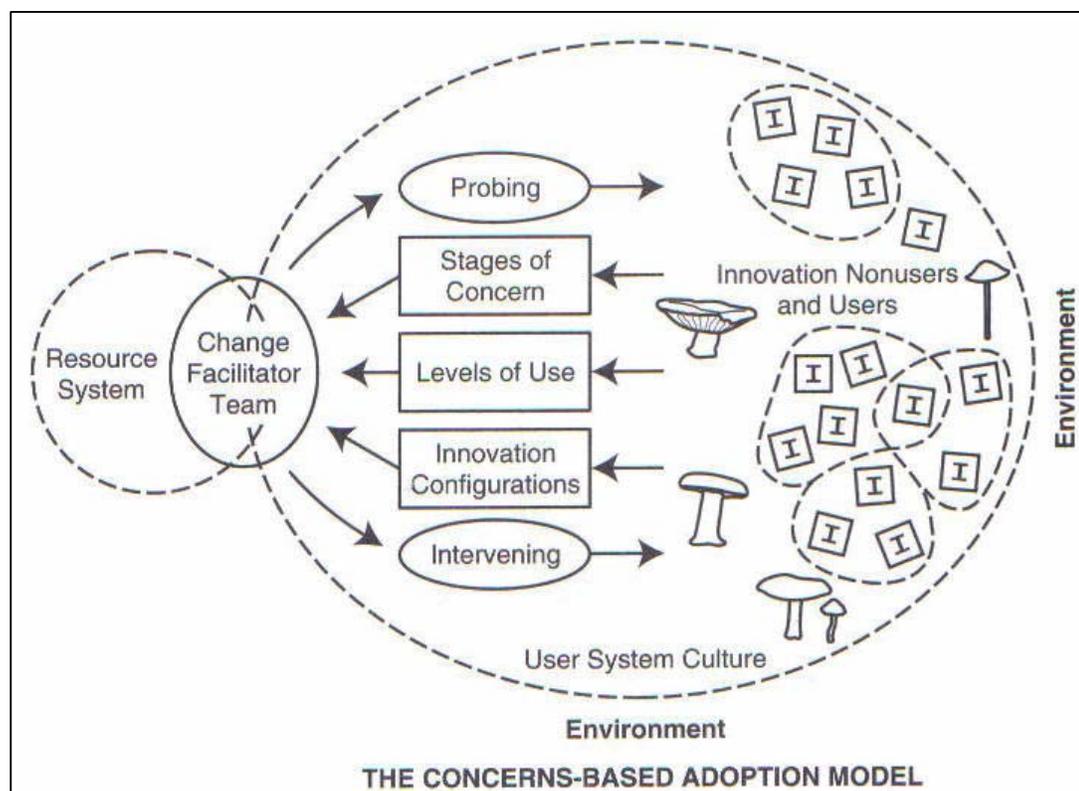


Abb.12: Concerns-Bases Adoption Model von Hall und Hord⁴²⁵

Innovation Configuration Maps – Innovationslandkarten

⁴²⁴ Hall / Hord 2001, S. xv preface

⁴²⁵ Hall / Hord 2004, S. 0

A major reason that widespread change often occurs only modestly across a school is that the implementers, change facilitators, and policy-makers do not fully understand what the change is or what it will look like when it is implemented in the envisioned way. When there is such confusion, principals and other facilitators may give conflicting signals, and teachers will create their own versions of the change as they try to understand and use the materials and / or processes that have been advocated.⁴²⁶

Die Autoren verdeutlichen, wie wichtig klare Zielvorgaben und Vorstellungen von den angestrebten Veränderungen sind, damit sie nicht individuell entfremdet werden. Wie gefährlich und unwirksam dies sein kann, zeigen sie am Beispiel verschiedener Auffassungen von Teamarbeit auf. Dazu ließen sie Lehrer dreier unterschiedlicher Schulen Aussagen über die erfolgreiche Verwendung von Teamarbeit treffen. In einer Schule bedeutete Teamarbeit, dass ein Lehrerteam die Klassen gemeinsam in größeren Räumen unterrichtete, wobei jeder Lehrer die Verantwortung für die Vorbereitung eines Bereiches übernahm. In einer anderen Schule mischten die Lehrer ihre Schüler halbtags und spezialisierten sich für diese Zeit darauf, allen Schülern ein bestimmtes Feld zu vermitteln, der Rest des Tages wurde getrennt unterrichtet. In der dritten Schule bedeutete Teamarbeit sich einmal monatlich mit einem anderen Kollegen auszutauschen.⁴²⁷ Die Pädagogen aller drei Schulen waren davon überzeugt, die geplanten Veränderungen, im Sinne der Umstellung zu Teamarbeit, erfolgreich durchgeführt zu haben. Um diesem Phänomen entgegenwirken zu können, entwarfen die Entwickler des CBAM *Innovation Configuration Maps (IC Map)* – ein Instrument, um Klarheit bezüglich der Zielvorgaben zu schaffen, und um graduell erlaubte Abweichungen abzustecken, die einen Spielraum für kontextabhängige Modifikationen eröffnen.

IC Maps müssen gemeinsam von den Initiatoren der Veränderung entworfen und anschließend mit den Pädagogen überarbeitet werden, so dass sich ein Konsens über die möglichen Ausprägungen der Innovation bilden kann. Missverständnisse, wie im Beispiel der Teamarbeit, können dadurch automatisch ausgeräumt werden. Beim Erstellen der *IC Maps* sollten drei Schlüsselfragen beantwortet werden:⁴²⁸

- Wie wird die Innovation in der Anwendung aussehen?
- Was würde man im Klassenzimmer sehen, wenn sie gut oder schlecht angewendet wird?

⁴²⁶ Hall / Hord 2004, S. 37

⁴²⁷ Hall / Hord 2004, S. 38

⁴²⁸ Hall / Hord 2004, S. 49

- Welche Aufgaben / Tätigkeiten übernehmen Lehrer und Schüler, wenn die Innovation zur Anwendung kommt?

Es sollten ideale Situationen, akzeptable Variationen und inakzeptable Variationen dargestellt werden, so dass man sich beispielsweise im Bereich der akzeptablen Variationen in Bezug auf die ideale Situation verorten kann. Die erarbeiteten *IC Maps* müssen allen Pädagogen der Schule bekannt sein. Auf diese Weise können *gemeinsame Visionen* und klare Umsetzungsstrategien aus geklärten *mental Modellen* erwachsen, die eine erfolgreiche Implementierung der Veränderungen wahrscheinlicher machen. *IC Maps* verschaffen dabei nicht nur Klarheit, sondern sind auch als diagnostisches Werkzeug zur Gestaltung adäquater Trainings und Weiterbildungsmaßnahmen dienlich, da sie explizit klären, über welche Kompetenzen und welches Wissen die Pädagogen verfügen müssen und wo entsprechender Entwicklungsbedarf besteht.⁴²⁹ Durch zur Verfügung gestellte Ressourcen können an dieser Stelle Sorgen und Ängste der Pädagogen reduziert werden. Das Instrument eignet sich ebenso zur Evaluation, da umgesetzte Teilerfolge zu verschiedenen Zeitpunkten dokumentiert werden können.

Stages of Concern – Stufen der Besorgnis

No matter how promising and wonderful the innovation, no matter how strong the support, teachers will still have moments of self-doubt about whether they can succeed with this new way, and whether they even want to.⁴³⁰

Da Veränderungsprozesse von Unsicherheit, Ängsten und Zweifeln begleitet werden, entwarf das CBAM-Team ein Tool zur Erfassung und Steuerung dieser Zustände und Befindlichkeiten, angelehnt an das Konzept von Fuller zu „concerns of student teachers“. Dieses Konzept schreibt den Sorgen / Belangen / Bedenken von Pädagogikstudenten selbstbezogene, aufgabenbezogene, wirkungsbezogene und kontextfreie Aspekte zu.⁴³¹ Daraus entwickelte das CBAM-Team sieben kategoriale Befindlichkeitsphasen – *Stages of Concern (SoC)*. Die Autoren definieren den Begriff *concern* wie folgt:

The composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task is called concern. (...) All in all, the mental activity composed of questioning, analyzing, and re-analyzing, considering alternative actions and reactions, and anticipating consequences

⁴²⁹ Hall / Hord 2004, S. 50f.

⁴³⁰ Hall / Hord 2004, S. 56

⁴³¹ Hall / Hord 2004, S. 58f.

is concern. (...) To be concerned means to be in a mentally aroused state about something.⁴³²

Aufgrund der Schwierigkeit, den Begriff adäquat ins Deutsche zu übersetzen, soll der englische Begriff *concern* für die Arbeit beibehalten werden. Hall und Hord betonen, dass der Zustand des *concernings* vom Wissen und von den Erfahrungen der Personen sowie von deren Einstellungen und Wahrnehmungen abhängig ist. Demnach sind sie Ausdruck einer eigenen Art von Realität, die sich von anderen Realitäten unterscheiden kann. In der Abbildung sind die unterschiedlichen Phasen / Stufen dieser konstruktivistischen Sichtweise definiert. (Abb.13)

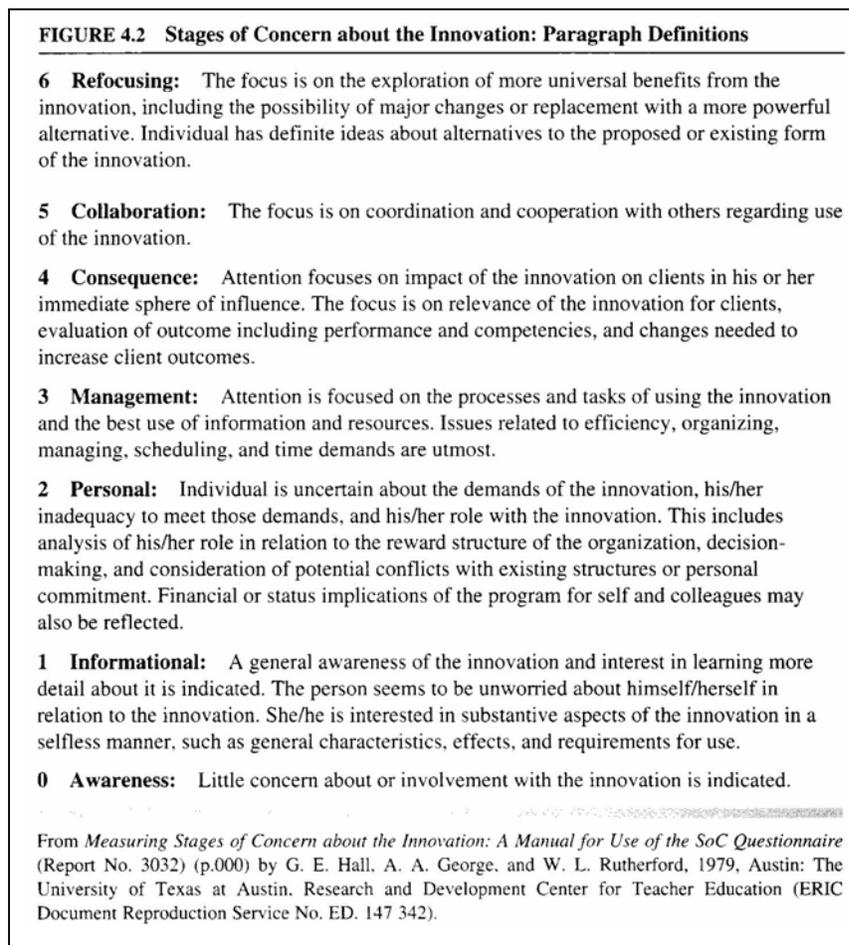


Abb.13: Stages of Concern nach Hall und Hord⁴³³

Fullers Unterscheidung lässt sich in dieser Systematik wieder finden, denn Phase eins und zwei sind selbstbezogene *concerns*, während vier, fünf und sechs zu den einflussbezogenen *concerns* zählen und die dritte Kategorie aufgabenbezogen operiert. Die Autoren gehen davon

⁴³² Hall / Hord 2004, S. 61f. zitiert nach Hall / George / Rutherford 1979, S. 5

⁴³³ Hall / Hord 2004, S. 63

aus, dass sich die Pädagogen idealerweise von Phase 0 bis Phase 6 entwickeln, zeigen aber auch auf, dass es Stagnationen, rückläufige Prozesse oder die Koexistenz mehrerer Phasen geben kann. Die Einteilung in Phasen oder Stufen ist deshalb so hilfreich, da unterschiedliche Ebenen des *concerning* unterschiedliche Arten von Unterstützung implizieren. Beispielsweise brauchen Lehrer, die aufgabenbezogene *concerns* herumtreiben, keine Überzeugungsarbeit für die Innovation, sondern benötigen konkrete Handlungshilfen. Hall und Hord weisen darauf hin, dass Innovationsverweigerer oft von selbstbezogenen *concerns* beherrscht werden.

Aus diesem Grund erweisen sich aufklärende und unterstützende Gespräche als ebenso bedeutsam wie das Gewähren von Zeiträumen, in der die Informationen verarbeitet werden können, um die Verweigerer nicht zu überfordern. Denn in Kapitel 5 konnte aufgezeigt werden auf, dass sich die Angst vor Veränderungen primär auf die persönlichen Konsequenzen der Veränderung bezieht und die Veränderung an sich nur eine sekundäre Rolle spielt. Zeiträume und gezielte Gespräche können helfen, diese Auswirkungen zu überblicken und damit zu entschärfen.⁴³⁴

Die Differenzierung in *Nonuser* und *feindselige Nonuser* betont die negativen Aspekte letztgenannter, die Innovationen und Interventionen nicht nur in Frage stellen, sondern aktiv zu be- oder verhindern versuchen, indem sie nicht selten zu inhaltlichen oder persönlichen Angriffen ausholen. Vor allem bei dieser Gruppe muss erkannt werden, dass es sich dabei um starke Ausprägungen der zweiten Phase handelt, die nicht mit Abwehrversuchen, Verteidigungsstrategien oder inhaltlichen Argumentationen in den Griff zu bekommen sind. Der Schlüssel liegt in der Bereitschaft, auf die Sorgen und Ängste dieser Personen einzugehen, verborgen.

Levels of Use – Anwendungsniveaus

Using new programs or processes is not a simple case of , ,Yes, he’s using it,’ or ,No, she is not.’ In any given change effort, implementers will be operating in very different ways with new practices, thus, the real question is, ‘How is she or he using it?’⁴³⁵

Um Antworten auf diese Frage zu ermöglichen, entwickelten die Autoren das *Level of Use (LoU)* Werkzeug. (Abb.14) Dieses Werkzeug bezieht sich auf das konkrete Verhalten der Beteiligten, d.h. auf das Anwendungsniveau der Innovationen, aus dem Schlussfolgerungen

⁴³⁴ Vgl. Kapitel 5: Ängste

⁴³⁵ Hall / Hord 2004, S. 80

für notwendige Interventionen und für die Unterstützung der Anwender gezogen werden können. Idealerweise entwickeln sie sich während einer Orientierungs- und Vorbereitungszeit vom *Nichtanwender* zum *Anwender*.

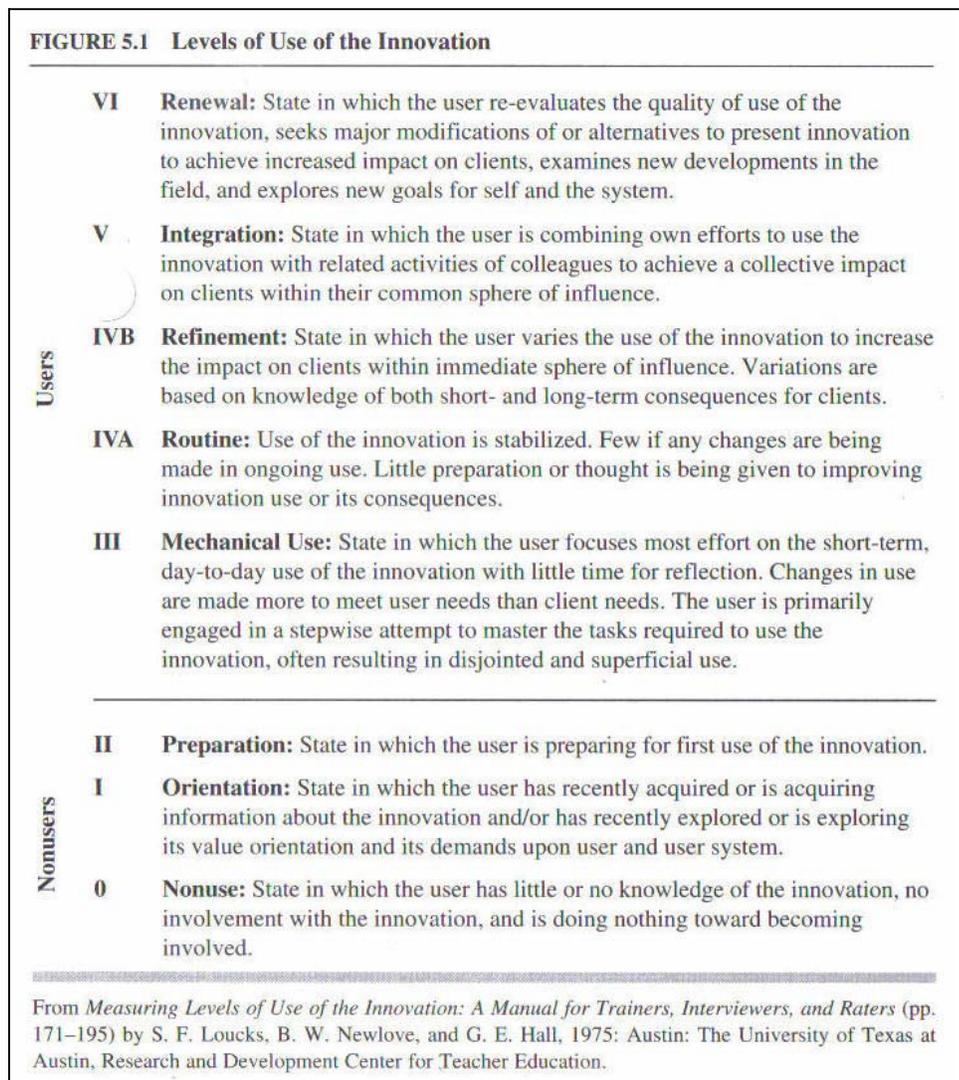


Abb.14: Levels of Use nach Hall und Hord¹⁴⁸

Das Anwenden der Innovation kann sich dabei als mechanischer Gebrauch, Routine, verfeinerte Anwendung, integrierte Anwendung oder verinnerlichte Anwendung äußern. Die Anwendungsniveaus können über Interviews, die sich an veränderungs- und innovationsrelevanten Kategorien orientieren, erschlossen werden und eine adäquate Unterstützung für die Pädagogen bereitstellen.⁴³⁶

⁴³⁶ Hall / Hord 2004, S. 87-91

Hauptziel jedes *Change Facilitator Teams* besteht in der Umwandlung von *Nichtusern* zu *Usern*. Um diese Verwandlung wahrscheinlicher zu machen, müssen die Informationen über geplante Innovationen, laut Hall und Hord, gut dosiert werden, da zu viele Informationen, die zu früh gegeben werden, die Mitarbeiter überfordern und zum Ablehnen der Veränderung bewegen können.

Die Pädagogen, die sich bereits für die Anwendung entschieden haben, müssen mit gezielten Informationen, Materialien und Hilfestellungen zur Realisierung der Vorhaben versorgt werden, die je nach Anwendungsgrad variieren. Mitarbeiter, die sich auf der Ebene der mechanischen Anwendung befinden, benötigen Unterstützung bei der organisatorischen und zeitlichen Bewältigung der Umstellungen. Hier sind Workshops zur Verbesserung der Fähig- und Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Innovation angebracht, um den Anwendern den Umgang mit der neuen Situation zu erleichtern, und ihnen neue Routine zu ermöglichen.⁴³⁷ An dieser Stelle ist es wichtig zu überprüfen, ob die Veränderungen den Zielvorgaben entsprechen, d.h. die *IC Maps* sind an dieser Stelle von großem Wert. Stimmen die Veränderungen mit den Vorstellungen überein, sollten sie im Rahmen dessen weiterentwickelt werden. Für diese Phase der Verfeinerung benötigen die Pädagogen neue Anregungen, Materialien und den Austausch untereinander, um das Repertoire und den Erfahrungsschatz zu erweitern und das nächste Niveau der Integration zu erreichen.⁴³⁸ Auf dieser Ebene ist es von Bedeutung, Zeitfenster und Strukturen für den regelmäßigen Austausch und die Vernetzung der erfolgreichen Innovationsanwender zur Verfügung zu stellen. Gelingt dies, wird gleichzeitig die Nachhaltigkeit der Veränderung verstärkt, da Strukturen und Zeitfenster die Reflexion und Evaluation aufrechterhalten. Auf dieser Grundlage können sich Anwender herausbilden, die zur Weiterentwicklung der Innovation beitragen und auf der letzten Stufe anzusiedeln sind. Wird diese Stufe erreicht, ist auch an dieser Stelle zu prüfen, ob sich die Weiterentwicklung innerhalb des gewünschten Rahmens bewegt.

Interventionen und das Wachstum von Pilzen

Die vorgestellten Werkzeuge können mit Hilfe von unterstützenden Interventionen in Schulen eingesetzt werden.

⁴³⁷ Hall / Hord 2004, S. 92

⁴³⁸ Hall / Hord 2004, S. 93

Interventions take time and thought. Without them, members of the organization work in isolation and innocence in terms of use the innovation.⁴³⁹

Die Bedeutung von Interventionen resultiert aus ihrem Potential, auf den Veränderungsprozess lenkend einwirken zu können. Als Intervention bezeichnen die Autoren jede Aktion oder jedes Ereignis, dass die Individuen hinsichtlich des Veränderungsprozesses beeinflusst. Sie berichten über sechs notwendige Aspekte von Interventionen bei Veränderungsprozessen, welche die verantwortlichen Projektleiter oder ein *Change Facilitator Team* beachten muss.⁴⁴⁰

- Entwickeln, Artikulieren und Kommunizieren einer gemeinsamen Vision der geplanten Veränderung;
- Planen und Bereitstellen von Ressourcen;
- Professionelles Lernen ermöglichen;
- Den Progress überwachen;
- Bereitstellen kontinuierlicher Unterstützung;
- Einen veränderungsfördernden Kontext schaffen.

Dabei müssen Strukturen und Zeitpläne geschaffen werden sowie Normen und gewünschte Verhaltensweisen modelliert werden. Die Verantwortlichen müssen mit Engagement und Überzeugungskraft für die Innovation eintreten, beratend und unterweisend tätig sein, sich Konflikten stellen und sie lösen können. Außerdem sollten sie fähig sein, zu belohnen und zu tadeln, um das Verhalten in eine gewünschte Richtung steuern zu können.⁴⁴¹ Die benannten Aufgaben zeigen, wie wichtig es ist, Projektleiterstellen für die Umgestaltung zu besetzen, da ohne feste Mandate eine Verantwortungsdiffusion zur Vernachlässigung der genannten Punkte führen könnte und die Umsetzung der Veränderungen dem Zufall überlassen bliebe.

Hall und Hord weisen im Zusammenhang mit Interventionen auf ein Phänomen hin, dass sie *Intervention Mushrooms* nennen:

Each participant individually, and each group of participants collectively, will construct their own

⁴³⁹ Hall / Hord 2004, S. 122

⁴⁴⁰ Hall / Hord 2004, S. 108ff.

⁴⁴¹ Hall / Hord 2004, S. 113

understandings about what was intended and what it all means.⁴⁴²

Hierbei spielen nicht die Visionen des Veränderungsprozesses oder die Ausmaße der Veränderung an sich eine Rolle, sondern die Interpretationen der Innovations(nicht)anwender über Absichten und Interventionen der Prozessgestalter. Die Autoren verwenden die Metapher des Pilzes, um die Eigenständigkeit und Subtilität dieses Prozesses zu verdeutlichen. Es können sich ungewollt Eigendynamiken entwickeln, die wie Pilze im Verborgenen zu einem komplexen Geflecht anwachsen und die durch Handlungen oder Äußerungen der Führungskräfte genährt werden. Sie stellen selbstläufige, d.h. von den Führungskräften ungewollte, von den Mitarbeitern konstruierte Phänomene dar, die positive oder negative Konsequenzen haben können. So können sich Enthusiasmus und Anwendungserfolge von Pädagogen positiv auf andere Pädagogen auswirken oder Beschwerden und Bedenken einiger Lehrer zum kollektiven Ablehnen der Innovation führen.⁴⁴³ D.h. individuelle Konstruktionen des Veränderungsprozesses können die Veränderungsbereitschaft verringern oder erhöhen, indem sie durch Kommunikationsprozesse zu geteilten Konstruktionen werden. Auch Gerüchte können sich sehr negativ auf ein Kollegium auswirken. Sie entstehen beispielsweise, wenn die Führung Unklarheiten zulässt und Informationen vorenthält, die durch Spekulationen der Pädagogen ersetzt werden und sich auf diese Weise zu geteilten Wahrheiten entwickeln, die unerwünschte Ängste schüren oder gruppenspezifische Prozesse anstoßen können.

Die Autoren zeigen, wie die vorgestellten Werkzeuge das Entstehen von *mushrooms* erklären und gezielte Interventionen Abhilfe leisten können, da die individuellen Interpretationen und Spekulationen vom Ausmaß der Innovationsanwendung und von den Belangen und Sorgen der Mitarbeiter abhängen. Wenn auf diesen Ebenen Aufklärungsarbeit und Unterstützung geleistet wird, ist die Entstehungswahrscheinlichkeit „giftiger“ Pilze verringert. So korreliert ein hohes Ausmaß persönlicher Bedenken mit giftigen *mushrooms*, die auch als *insecurity mushrooms* bezeichnet werden, während das Anwenden der Innovation auf höheren Stufen sowie aufgabenbezogene Bedenken mit der Entwicklung positiver Pilze, die durch Lob und Anerkennung verstärkt werden, einhergeht.⁴⁴⁴

Hall und Hord betonen die Bedeutung von Systemdenken im Sengeschen Sinne und

⁴⁴² Hall / Hord 2004, S. 170

⁴⁴³ Hall / Hord 2004, S. 175

⁴⁴⁴ Hall / Hord 2001, S. 182f.

verdeutlichen das Zusammenspiel multivariabler Faktoren innerhalb eines Systemkontextes, die für den Erfolg von Veränderungsprozessen eine Rolle spielen. In diesem Sinne ergänzen sich die drei Tools. Es ist darauf hinzuweisen, dass es keine negativen oder positiven LoU und SoC gibt, sondern dass es zwar in Bezug auf den erfolgreichen Veränderungsprozess optimale Ausprägungen auf beiden Maßstabskalen gibt, aber jeder Entwicklungsstand als Bestandteil einer natürlichen Abfolge bewertet werden muss. Den Mitarbeitern muss Wertschätzung und Verständnis auf jeder Stufe und in jeder Phase entgegengebracht werden.

Change Facilitator Stile – Stile der Veränderungsbegleitung

Neben den hilfreichen Tools und Anregungen zur Unterstützung der Führungsebene bzw. der Projektleitung bei Veränderungsprozessen stellen Hall und Hord zusätzlich Pädagogen hilfreiche Tipps und Tricks in Bezug auf die Einstellungen ihrer Vorgesetzten zur Verfügung, falls die Veränderungen vom Kollegium angestoßen werden. Sie unterscheiden drei hauptsächlich auftretende *Change Facilitator* Stile von Führungspersonen, d.h. typische Verhaltensmuster bezüglich eines Wandels.⁴⁴⁵ Die Funktion eines *Change Facilitators* übernehmen die für den Veränderungsprozess verantwortlichen Personen, wie Schulleiter oder speziell die Projektleiter zur Umgestaltung. Hall und Hord beschreiben den *Initiator Change Facilitator*, der konkrete Visionen hat und Veränderungen generell offen gegenüber steht. Er stößt gern Prozesse an und ist manchmal zu ungeduldig. Er reflektiert, ermutigt und antizipiert gern. Allerdings sind seine Erwartungen manchmal zu hoch gesteckt. Einen anderen Typ stellt der *Manager Change Facilitator* dar. Er schindet zunächst Zeit, wenn es um Veränderungen geht. Er will alles genau prüfen und wägt Entscheidungen sehr genau ab. Er delegiert Verantwortung nur ungern und ist oft ein Workaholic und Perfektionist. Der dritte *Change Facilitator* Stil, der *Responder* ist eher auf das Tagesgeschäft als auf Zukunftsvisionen konzentriert. Er stimmt Innovationen gern zu, sofern sie von anderen bestritten werden. Er ermutigt dazu und schenkt großes Vertrauen. Allerdings werden die Innovationen nicht im Gesamtblick überschaut oder auf ihre Konsequenzen überprüft. Es fällt ihm schwer, Entscheidungen zu treffen.

Die Kenntnis dieser Typen verhilft Führungskräfte in Bezug auf Veränderungen oder Innovationen besser einschätzen zu können, und ihr Verhalten diesbezüglich positiv zu

⁴⁴⁵ Hall / Hord 2001, S. 131ff.

beeinflussen.⁴⁴⁶ Mischformen und Ausnahmen sind ausdrücklich vorbehalten.⁴⁴⁷ Ein *Initiator* muss rechtzeitig eingeweiht werden, um am Schöpfungsprozess und Visionsfindungsprozess aktiv teilhaben zu können. Er reagiert positiv auf ausgefeilte Ideen, klare Konzepte und konkrete Verbesserungen für Unterricht und Schule. Der *Responder* braucht keine tausend Einzelheiten, sondern Diskussionsräume, um Entscheidungen aufgrund einer breiten Diskussionslage treffen zu können. Vorteilhaft ist es auch, Zusammenhänge zu aktuellen Entscheidungen und Vorgängen herzustellen. Der *Manager* wird sich durch Hinweise zu Effizienzsteigerung und Kosteneinsparung überzeugen lassen. Ein konkreter Projektplan kann ebenso hilfreich sein, wie die Anbindung der neuen Ideen an laufende Projekte. Studien stellen, laut Hall und Hord, den *Responder Facilitator Style* als den ungünstigsten heraus:

The general trend was that organizational climate was more positive in schools with Manager and Initiator principals than with Responder principals. (...) Again, the organizational culture in schools with Responder principals seems to be much less healthy and professional.⁴⁴⁸

Deshalb sollte dieser idealerweise mit Hilfe von Führungskräftebildungen verändert werden. Die Aussicht auf Erfolg sei in Umbruchsituationen am größten.

Im vergangenen Kapitel wurden ausgehend von allgemeinen Prinzipien von Veränderungen und Wandel konkrete Vorschläge für das Management von Veränderungsprozessen diskutiert. Bewusst wurden unterschiedliche Detaillierungsniveaus gewählt, während Doppler / Fuhrmann und Fullan auf der Ebene von Schlüsselfaktoren und Leitsätzen ein erfolgreiches Change Management erörtern, stellen Hall und Hord konkrete Werkzeuge für Interventionen zur Verfügung. Die Ansätze verbindet die systemische Herangehensweise und der Fokus auf die Befindlichkeiten, der an der Veränderung beteiligten Personen. Durch die unterschiedlichen Detaillierungsebenen werden sie miteinander kombiniert zu einem mächtigen Repertoire zum Füllen der Implementierungslücke, denn wie auch Fullan feststellt:

(...) die Antwort liegt nicht im Entwerfen besserer Reformstrategien. Keine noch so ausgeklügelten Strategiepläne für einzelne Innovationen oder Reformen werden jemals funktionieren. Es ist einfach eine unrealistische Erwartung, daß einzelne Reformen, selbst große Reformen, unter veränderungsfeindlichen Bedingungen erfolgreich eingeführt werden können. Das einzige, was dabei heraus kommt, ist, daß Reformen in Verruf geraten.⁴⁴⁹

⁴⁴⁶ Hall / Hord 2001, S. 140f.

⁴⁴⁷ Hall / Hord 2001, S. 130ff.

⁴⁴⁸ Hall / Hord 2001, S. 142

⁴⁴⁹ Fullan 1999, S. 19

Der Füllstoff, der die Implementierungslücke zu schließen vermag, ist aus einem veränderungsfreundlichen Stoff gewebt, der einen hohen „Tragekomfort“ für die Betroffenen aufweist. Das Wesen von Veränderung ist immer auch durch Widerstände definiert. Beides zu begreifen und konstruktiv zu beeinflussen, muss im Zentrum jeder Reform stehen. Ein Beispiel für den Erfolg einer derartigen Herangehensweise stellt die Futurum-Schule in Schweden dar.

Zwischenresümee - Die Implementierungslücke verstehen

Die vergangenen Kapitel trugen zum erweiterten Verständnis der Implementierungslücke bei. Es konnte in Kapitel 3 und 4 gezeigt werden, wie sich Schuldesignentwicklung als schulspezifische Organisationsentwicklung positiv auf nachhaltige Schulentwicklung auswirken kann, indem sie so entworfen und gestaltet wird, dass pädagogische Konzepte, Prozesse und Tätigkeiten der Akteure getragen werden. Die Wechselwirkungen zwischen Strukturen, Organisationskultur sowie Wissenssicherung bzw. Wissensnutzung wurden dabei offensichtlich. Kapitel 5 klärte die Bedeutung von Widerständen gegen Veränderungen. Die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Akteure stellte sich als Hebel für erfolgreiche Veränderungen heraus. Deshalb sollten Organisationen Situationen schaffen, in denen sich die Individuen angenommen fühlen. Besonders in pädagogischen Kontexten, in denen angstfreies Lernen für Schüler verwirklicht wird, sollten auch die Pädagogen entspannt und behaglich arbeiten können. Des Weiteren benötigen die Pädagogen professionelle Unterstützung zur Bewältigung von Reform- und Veränderungsprozessen. Kapitel 6 verdeutlichte, welche bereits erfolgreich genutzten Möglichkeiten und Hilfsmittel dazu zur Verfügung stehen. Die Untersuchung zeigte auf, dass die bislang nicht nachhaltig wirksamen Veränderungskonzepte aufgrund des Zusammenspiels der unsystemisch und nicht ganzheitlichen Herangehensweise und des Fehlens professioneller Veränderungsprozessbegleitung scheiterten. Die Fehlschläge liegen demnach nicht nur in der Qualität der pädagogischen Konzeptionen begründet. Das bedeutet, dass erfolgsversprechende Bemühungen die Implementierungslücke zu überwinden, nicht rein inhaltlich konzeptioneller Art sein können, sondern ganzheitlich operieren müssen. Um die Implementierungslücke überbrücken zu können, müssen pädagogische Konzepte im Einklang mit Organisationsstrukturen, räumlichen Bedingungen und unter Berücksichtigung und Einbezug der Pädagogen entwickelt sowie ebenso ganzheitlich mit Hilfe von Change Management implementiert werden. Die Brückenpfeiler zur Überbauung der Implementierungslücke - die wissenschaftliche Untermauerung der inhaltlichen Konzepte, die Rahmenbedingungen sowie

entsprechende Professionalisierungskonzepte, d.h. wichtige Faktoren des Makrokosmos - werden in Kapitel 8 bis 10 erläutert.

 Zuvor soll auf der Grundlage des erörterten Theorierepertoires die Reise in die Welt der Futurum-Schule angetreten werden. Ausgehend von einem Exkurs in das schwedische Schulsystem folgt die ganzheitliche Organisations- und Veränderungsprozessanalyse sowie anschließend die theoretische Reflexion und Interpretation der Erkenntnisse.

Teil IV

Die Futurum-Schule – Analyse und Interpretation eines gelungenen Beispiels

7 • Analyse des Schuldesigns

Exkurs: Die schwedische Grundskola⁴⁵⁰

Im Gegensatz zum dreigliedrigen deutschen Schulsystem findet man in Schweden seit der Bildungsreform 1962 eine neunjährige *Grundskola* für alle Kinder vor. Das übersichtliche schwedische Schulsystem enthält neben der *Grundskola* den Vorschulbereich, der Kindergarten (*Förskola*) und außerschulische pädagogische Betreuungsangebote (*Skolbarnomsorg*) sowie die freiwillige Entscheidung zur Vorschule im sechsten Lebensjahr, die von zwei Dritteln der Sechsjährigen wahrgenommen wird, umfasst. Nach der neunjährigen *Grundskola* besteht die Option, das dreijährige Gymnasium zu besuchen, wo auch berufsfeldorientierte und berufspraktische Zweige angeboten werden. Bildung liegt in Schweden direkt in der Verantwortung der Kommunen. Regierung und Parlament legen Rahmenrichtlinien fest, deren Umsetzung vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft (*Utbildningsdepartement*) beobachtet und kontrolliert wird. Die zuständige Verwaltungsbehörde des Ministeriums mit entsprechenden Kontroll- und Entwicklungsaufgaben (*Skolverket*), die im Zuge der Bildungsreform entbürokratisiert und mit einer neuen Arbeitsorganisation und neuen Aufgabenbereichen versehen wurde, ist Parlament und Regierung regelmäßig Rechenschaft schuldig. Die neue Form der Aufsicht ist in Teams organisiert, die sich mit Evaluationen, Qualitätskontrollen und Statistiken beschäftigen. Entscheidungswege wurden verkürzt und die direkte Verantwortungsübernahme der Kommunen mit entsprechender Entscheidungshoheit innerhalb der offen angelegten Rahmenrichtlinien schuf große Freiräume. Die Kommunen erhalten staatliche Zuschüsse zur Selbstverwaltung, die neben den kommunalen Steuereinnahmen zur Sicherung der Gebäudeerhaltung, für Lehrergehälter und Weiterbildung verwendet werden. Schulbildung ist in Schweden, einschließlich des Vorschulbereiches und privater Schulen kostenfrei. Private Schulen, die sich von staatlichen Schulen in ihren pädagogischen Konzepten unterscheiden (z.B. Montessori-Schulen), müssen von den Kommunen ebenso finanziert werden wie staatliche Schulen. Seit 1994 existiert ein neuer schwedischer Lehrplan (*Lpo 94*), der die grundlegenden Lernziele und Richtlinien aufgrund eines Wertekanons beschreibt. Zusätzlich

⁴⁵⁰ Vgl. Döbert 2004, S. 459-476; Vgl. Nationale Behörde für das Bildungswesen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1995, S. 41-48

werden vom schwedischen Kultusministerium Kurspläne für die einzelnen Fachgebiete festgelegt, welche die grundlegende Ausrichtung sowie Lernziele für das fünfte und das neunte Schuljahr enthalten. In beiden Schuljahren werden in ganz Schweden zentrale Vergleichsklausuren geschrieben, deren Ergebnisse in jeder schwedischen Zeitung veröffentlicht werden. Auf diese Weise ist sowohl die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse als auch das regelmäßige Selbstverorten der einzelnen Schulen gewährleistet. Auf Benotung vor den letzten beiden Schuljahren der *Grundskola* wird grundsätzlich verzichtet, um die intrinsische Motivation der Kinder zu fördern. Die notwendige Unterrichtszeit der Fächer wird in sechzig Minuten-Einheiten in einem Stundenplan abgesichert, wobei diese Absicherung keine organisatorische Funktion in Form von festgelegten Schulstunden erfüllt. Die Stundenzahl der Wahlfächer kann um zwanzig Prozent erhöht oder gesenkt werden. Diese Eigenschaft verhilft den schwedischen Schulen dazu, ihre eigenen Profile auszubilden, nach denen die Schulwahl der Eltern erfolgt.

Rahmenbedingungen der Veränderung zu Futurum

Die Schulleitung der Gesamtschule Bålsta der Håbo-Kommune in Schweden stand 1995/96 vor dem Problem des Renovierungsbedarfs der Schulgebäude. Die Schulgebäude von 1976 und 1978, die den ca. 800 Schülern als Lernorte zur Verfügung standen, wiesen Wasserschäden auf und zeigten sich insgesamt baufällig. Die Pädagogen der Schule, die sich in den 90zern das Internet erschlossen, sowie die für die Sanierung zuständigen Politiker sahen den Entwicklungstrend voraus und konzentrierten sich bei ihren Überlegungen diesbezüglich auf die Frage, wie man bei einer Sanierung gleichzeitig bessere Bedingungen für Bildung und Erziehung in einer Telekommunikations- und Informationsgesellschaft realisieren kann. Der Consulting Manager, Ingemar Mattsson, der 1996 aus Stockholm zu den ersten Gesprächen dazugezogen wurde, sorgte für die konzeptionelle Einbettung der Ideen. Er führte das Schulentwicklungsprojekt – *Skola 2000* Konzept ein. Auf diese Weise wurde die bauliche Umgestaltung in ein neues pädagogisches Konzept sowie eine adäquate innovative Arbeitsorganisation integriert. Die Kommune investierte 6 Millionen Euro in die neue Schule, statt die Gebäude unreflektiert für 5 Millionen Euro renovieren zu lassen. Der Umbau vollzog sich von Oktober 1997 bis August 1999. Futurum heißt die 12000 m² große, im Januar 1999 wiedereröffnete *Grundskola*, die seitdem ca. 1000 Schülern und 108 Pädagogen zeitgemäßes Lernen und Lehren in einem die pädagogische Vision unterstützenden Gebäude ermöglicht.

Das Skola 2000 Konzept materialisierte sich inzwischen in insgesamt 28 schwedischen

Schulen mit weiter steigender Tendenz.⁴⁵¹ *Skola 2000* basiert auf den für das schwedische Schulsystem gültigen Rahmenrichtlinien, die so frei und offen konzipiert wurden, dass sie innovative Interpretationen nicht nur ermöglichen, sondern fördern. Alle *Skola 2000* Schulen in Schweden verfügen neben schulspezifischen Modifikationen über charakteristische Hauptmerkmale, die detailliert auf der Homepage nachgelesen werden können.⁴⁵² Die Futurum-Schule stellt eine mögliche Interpretation dieses Konzeptes dar. Sie ist ein aus ursprünglich sechs nach Farben benannten kleinen Schulen bzw. *Teams* bestehendes Gebilde. Durch demographische Entwicklungen musste im Laufe der vorliegenden Forschungsarbeit ein *Team* aufgelöst werden. Die grundlegenden Strukturen, d.h. der Genotyp neuer Pädagogik, Architektur und Arbeitsorganisation sind in allen *Teams* zu finden, während der Phänotyp, d.h. die individuelle Realisierung des Gesamtkonzeptes sich sehr facettenreich gestaltet. Die übergreifende pädagogische Vision umfasst fächerübergreifenden Unterricht, thematisches Arbeiten, Eigenverantwortung der Schüler sowie ein hohes Maß an Freiheit und Mitbestimmung. Es wird zusätzlich auf soziale Kompetenzen und Performance fokussiert. Eine veränderte Lehrerrolle bestimmt den Alltag in altersgemischten Arbeitseinheiten. Die *Teamarbeit* der Pädagogen in einer modernen, variablen und offenen Umgebung führt für die Kinder zu freier Wahl des Arbeitsplatzes und einer angenehmen Lernatmosphäre, die körperliches Wohlbefinden ebenso wie Spaß und Freude am Lernen impliziert. Das Besondere der Futurum-Schule besteht in den individuellen *Entwicklungsplänen* der Kinder.

Die Håbo-Kommune, in der ca. 18000 Menschen leben, gestaltete von 1996 bis 2003 ihre sämtlichen Schulen nach dem *Skola 2000* Konzept um. Den Anfang setzte die Vibyskolan (Vorschule bis 5), anschließend folgte die Gransäterskolan (Vorschule bis 9), Futurum (Vorschule bis 9), Gröna Dalen (Vorschule bis 9), das Gymnasieskolan BC Jan Fridegård und die Västerängskolan (Vorschule bis 9). 60 bis 70 % aller Schüler der Kommune besuchen anschließend das eigene Gymnasium. Håbo ist bislang die einzige Kommune in Schweden, die ihre gesamten Schulen nach diesem Konzept umbaute, da alle Parteien vom rechten bis zum linken Flügel hinter dieser Entscheidung standen. Allerdings wurden nach dem Beschluss auch Beschwerden über die damit einhergehende Verschuldung der Kommune laut. In diesem Zusammenhang bereut Hans Ahlenius eine Tatsache:

⁴⁵¹ Zum Zeitpunkt der ersten Interviews im Oktober 2004 existierten 13 *Skola 2000* Schulen, die angegebene Zahl wurde im Interview im Mai 2006 genannt.

⁴⁵² <http://www.skola2000.se>

I regret one thing. It would be good to have one ordinary school in the community to compare with. If we could do it again, we would leave one in the old shape, because if the parents don't want their children to go to such a school, they have no other choice than sending their kids very far away. That is not good.⁴⁵³

Eine Vergleichsmöglichkeit hätte den Kritikern die Verbesserung verdeutlichen können. Ohne diese Möglichkeit werden die Errungenschaften der *Skola 2000* Schulen leicht als selbstverständlich und die Investitionen als unnötig angesehen. Bildung spielt in der Håbo-Kommune eine große Rolle. Da die Hauptverantwortung für schwedische Schulen in den Kommunen verankert liegt, ist die kommunale Einstellung zu Bildung von enormer Bedeutung. Die kommunale Verantwortung fördert finanzielle Investitionen durch den direkten Bezug zu den Kindern und Eltern der Region. Die Bildungsbedürfnisse können an die Anliegen und Bedingungen der Kommune direkt angepasst werden. So erscheint Bildung als etwas greifbareres und in ihrer Wirkung als verständlicher. Die Umgestaltung der Schulen der Håbo-Kommune führte zu einer enormen Zuzugsrate in die Region. Der Wert von Grundstücken stieg um ein vielfaches. Die Beobachtung solcher direkter Zusammenhänge fördert die Bereitschaft weiterhin in ein gutes lokales Schulsystem zu investieren.

Die Reform der Schulverwaltung führte zu mehr Autonomie der Einzelschulen und zu einer Evaluationskultur, die auf den bitteren Beigeschmack einer Inspektionskultur verzichtet und statt dessen als Hilfe und Anregung angesehen wird.⁴⁵⁴

Der schwedische Lehrplan eines lebenslangen Lernens berücksichtigt explizit, die für die Entwicklung des Kindes immens wichtige Vorschulzeit, die ebenso kostenfrei ist wie der Schulbesuch, wobei die Vorschule die Kinder auf die Schule vorbereitet, ohne diese bereits zu ersetzen. Schwerpunkte werden auf spielerisches Erkunden und das Wecken der Interessen der Kinder durch eine anregungsreiche Umgebung gesetzt. Der Vorschulzeit wird damit eine höhere Bedeutung als in einem deutschen Kontext beigemessen, diese Tatsache steht mit den neurophysiologischen Befunden über die Bedeutung sensibler Phasen in der frühkindlichen Entwicklung im Einklang.⁴⁵⁵

Der Lehrplan ist so konzipiert, dass er trotz notwendiger Vorgaben, die als Qualitätsstandards fungieren, Spielräume eröffnet.⁴⁵⁶ Dementsprechend existieren Freiräume in Bezug auf die strukturelle Ausgestaltung von Unterricht, d.h. Zeiteinheiten und Altersmischung sind flexibel

⁴⁵³ I, 1A, S. A3, Z. 47-50 / S. A4, Z. 1-2

⁴⁵⁴ Eikenbusch, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1995, S.16f.

⁴⁵⁵ Vgl. Braun / Meier 2004, S. 507-519

⁴⁵⁶ Vgl. Werler, in: Döbert 2004, S. 462-463, Vgl. Berger / Berger 2004

gestaltbar, im Gegensatz zur deutschen Festlegung der Stundentafeln und der in einigen Bundesländern gesetzlich vorgeschriebenen Unmöglichkeit von altersübergreifendem Unterricht über die Grundschule hinaus. Der Lehrplan wurde mit Hilfe eines interdisziplinären schulübergreifenden Teams in einen kommunalen Lehrplan unter Berücksichtigung der nationalen Anforderungen im fünften und neunten Schuljahr verwandelt. Diese kommunale Richtlinie wurde und wird in jeder der Häboschulen von den Lehrerteams auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten. Die vorgeschriebenen Mindeststundenanzahlen für Mathematik, Schwedisch und Englisch können dabei auf Projekt- und Themenarbeit oder direkten Fachunterricht aufgeteilt werden und fächerübergreifende Aufgaben können entsprechend entwickelt werden. Dazu stehen auch Lehrbücher zur Verfügung, die auf den drei Niveaustufen operieren.

Der *Lpo 94* bezieht innerhalb des Rahmens individueller Förderung erstmalig explizit die Arbeitsorganisation ein, d.h. fordert zu Teamarbeit auf:

The curriculum in Sweden says that you should work in teams. So the teamwork is one of the main things in the curriculum from 94, so what we really do is following the Swedish curriculum and what ordinary schools don't do, because it is teamwork on the paper not in reality.⁴⁵⁷

Der Einbezug der Arbeitsorganisation, d.h. der Strukturen, die zur Verwirklichung individueller Förderung notwendig sind, führte dazu, dass dieser Lehrplan sich das erste Mal wirkungsvoll auf die Pädagogik auswirkte, denn nach der Einführung des *Lpo94* konnte eine explosionsartige Ausbreitung der *individuellen Entwicklungspläne* beobachtet werden, der inzwischen den Entwicklungstrend in Schweden darstellt. Das davor reformierte Curriculum *Lpo 80* operierte mit unveränderten Strukturen und zeigte sich als entsprechend unwirksam.⁴⁵⁸

Eine gute Zusammenarbeit von Politik und Bildungsexperten aus Universität und Praxis verhalf der Umgestaltung der Schulen, den Weg zu ebnen sowie Gestalt anzunehmen. Die Tatsache, dass der Anstoß für ein innovatives pädagogisches Konzept im Zusammenhang mit der Sanierung von den Politikern ausging, zeigt, dass die Politiker fachlich sehr kundig sind. Sie fokussierten auf konkrete Vorstellungen von innovativer Pädagogik und investierten Vertrauen in das Schulentwicklungsprojekt *Skola 2000*. Sie stellten politische Machtkämpfe zurück und ließen sich nicht nur mutig auf Veränderungen ein, sondern stießen sie voran. Das Vertrauen in die Politik ist dementsprechend groß.

⁴⁵⁷ I, 3B, S. A16, Z. 3-7

⁴⁵⁸ IV, 10A, S. A35, Z. 42-48

Der schwedische Schulentwicklungsprozess der vergangenen Jahrzehnte schuf sich im Laufe der Zeit Rahmenbedingungen, die die Veränderung zur Futurum-Schule erheblich erleichterten. Die schwedischen Pädagogen können innerhalb größerer Freiräume agieren und finden Bedingungen vor, die das Schaffen von *lernenden Schulen* ermöglichen, was sie offensichtlich auch tun, obwohl sie auch in Schweden mit geringer gesellschaftlicher Anerkennung zu kämpfen haben und mit einem relativ bescheidenen Einkommen bedacht werden.⁴⁵⁹

Das Pädagogikdesign⁴⁶⁰

Die Schüler besuchen während ihrer gesamten Schulzeit eine von ihren Eltern gewählte Einheit. In jeder Einheit sind ca. 160 Schüler und 16 Pädagogen beheimatet. Sie sind in jüngere (die ersten fünf Schuljahre) und ältere Schüler unterteilt. Diese Einteilung ist für die Handlungsspielräume und den Grad der Verantwortungsübernahme der Kinder von Bedeutung und spiegelt die unterschiedliche Ausbildung der Pädagogen wider. Während sie sich in den ersten fünf Jahren Schritt für Schritt die Fähigkeit aneignen, ihren eigenen Entwicklungsplan mit den Eltern und Lehrer gemeinsam zu erarbeiten, tragen sie als ältere Schüler eine immer größer werdende Mitverantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und bestimmen verstärkt ihre *Lern- und Arbeitsniveaus*. Unter den älteren Schülern findet eine stärkere Altersmischung statt und der Anteil an thematischer Arbeit, fächerübergreifendem Unterricht und Projektarbeit wird weiter gesteigert.⁴⁶¹ Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, die Schüler zu führen, sie zur Selbsthilfe anzuleiten, und sie zu ermutigen, eigenverantwortlich zu lernen. Die Herausforderung dieser Aufgabe verdeutlicht eine Pädagogin der Schule folgendermaßen:

We want to be a guide, one who is leading the pupils, but you don't leave them to do things by their own, you have to be their guide every time and that is something we are talking about lot's of times, because sometimes the teachers in Sweden think, that this new way to teach means, that the students are working by themselves all the time, with the teacher standing somewhere else not doing anything, but it is not like that. You have to be a very active paedagoge and to know where each student is.⁴⁶²

⁴⁵⁹ II, 7 A, S. A25, Z. 34-41

⁴⁶⁰ Die meisten Angaben zum Pädagogikdesign wurden aus der ersten Interviewfolge entnommen und können dort nachgelesen werden.

⁴⁶¹ Das Ausmaß an fächerübergreifendem Unterricht, thematischer Arbeit und Projektarbeit übertrifft auch im Bereich der jüngeren Schüler bei weitem das Ausmaß einer deutschen staatlichen Schule.

⁴⁶² I, 2 A, S. A8, Z. 27-33

Spaß und Freude am Lernen sowie das körperliche und psychische Wohlbefinden während der gemeinsamen Arbeit werden als wichtige Voraussetzungen für die Lernerfolge der Kinder erkannt. Sie können im Rahmen ihres bevorzugten *Lernstils* die Zimmertemperatur, Lichtintensität und Umgebungslautstärke wählen, sich für oder gegen Musik während des Unterrichts entscheiden, sie dürfen jederzeit trinken und essen, sie können in Gruppen oder allein arbeiten sowie zusätzliche Hilfestellung beanspruchen. An dieser Stelle deutet sich schon die Verknüpfung von Pädagogik und unterstützender Lernumgebung an, da entsprechende Räumlichkeiten den verschiedenen *Lernstilen* Entfaltungsmöglichkeiten geben.

Drei Instrumente zur Realisierung der individuellen Entwicklungspläne

Alle Lehrer sind für ungefähr 12 bis 15 Schüler als *Mentoren* für die Entfaltung der individuellen Stunden- und *Entwicklungspläne* persönlich verantwortlich, d.h. sie begleiten und betreuen diese Schüler während ihrer gesamten Schulzeit. Drei Instrumente helfen, die individuellen *Entwicklungspläne* zu verwirklichen. Das erste Instrument besteht in den nach Bedarf frequentierten *Entwicklungsgesprächen* zwischen Eltern, *Mentoren* und Kindern. In diesen Gesprächen werden der Entwicklungsstand des Kindes und der entsprechende *Entwicklungsplan* geklärt, wobei auch soziale Kompetenzen und der Grad an Freiheit und Verantwortungsübernahme eine große Rolle spielen. Die Schüler erklimmen die *Ansvarstrappa*, die Treppe der Verantwortung. Die entsprechende Stufe, auf der sie sich befinden, entscheidet über die Eigenständigkeit der Wochenplanung und die *Flex-Zeitgestaltung*, die im nächsten Abschnitt ausgeführt wird. Die Eltern agieren als aktive Partner der Schule. Sie sind mitverantwortlich für die *Entwicklungspläne* ihrer Kinder und damit expliziter Teil des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Sie fungieren als Spezialisten in Bezug auf die Lernprozesse ihrer Kinder und werden an Lernprozessentwicklung, -unterstützung sowie -evaluation beteiligt. Alle drei Parteien bestimmen in den *Entwicklungsgesprächen* gemeinsam das *Bearbeitungsniveau* der Aufgaben des Kindes. Die wählbaren Niveaus: „sehr gut“, „gut“ und „okay“ entsprechen den Bewertungskategorien der schwedischen Abschlussnoten bzw. Vergleichsarbeiten, so dass sich die Kinder ihrer Leistungen durchaus bewusst sind, obwohl sie erst ab der achten Jahrgangsstufe explizit benotet werden. Auf diese Weise verfolgen die Kinder intrinsisch motiviert ihre eigenen *Entwicklungspläne* ohne vorprogrammierten Misserfolgserlebnissen ausgesetzt zu sein, die durch Aufgaben provoziert werden, die der Entwicklung des Kindes nicht entsprechen. Die Lehrer bereiten entsprechend der gewählten Niveaus die Aufgabenangebote auf. *Mentor* und

Eltern beeinflussen anhand ihrer Einschätzung der Fähigkeiten des Kindes die *Entwicklungsgespräche*. Zur Unterstützung von lernschwächeren Kindern stehen in jedem Team *Specialpaedagogen* zur Verfügung, die in den individuellen Arbeitseinheiten den Kindern Zusatzangebote machen.⁴⁶³ Außerdem wurde für diese Kinder ein Lehrstudio eingerichtet, in das sie sich mit den *Specialpaedagogen* und auch einer Schülerberaterin zurückziehen können.⁴⁶⁴ Die Vorzüge des *Mentorensystems* beschreibt ein Pädagoge der Schule wie folgt:

When I worked in pink, I had 3 pupils in the 5th grade, 3 in the 6th grade, 3 in the 7th grade, 3 in the 8th and 3 in the 9th grade, they were my 12 children for at least 5 years from the 5th grade to the 9th grade. I met them every morning at 9 for 20 minutes, we met in the same room, they had their Logbooks and planings. You are personally responsible for these children, you have a developing talk at least once a semester, but you could have 10. (...) This system of more direct responsibility for the children is good, because you feel more that these are your children. You are doing something extra with them or you take an extra try.⁴⁶⁵

Alle Schüler führen ein *Logbuch* – das zweite Instrument zur Verwirklichung der individuellen *Entwicklungspläne*. Die *Logbücher* dokumentieren den Entwicklungsprozess der Schüler und evaluieren Lernaufgaben und Lernniveaus. Die Schüler beschreiben darin wöchentlich oder täglich ihre gewählten Aufgaben und bewerten sich diesbezüglich selbst.⁴⁶⁶ Der jeweilige *Mentor* kommentiert und unterzeichnet das *Logbuch*, bevor es den Eltern zur Unterschrift vorgelegt wird. Auf diese Weise wird der Entwicklungsverlauf wöchentlich dokumentiert und überprüft. Die in den Interviews befragten Kinder bewerteten die Logbücher insgesamt als positiv und sagten aus, dass es ihnen leicht fällt ihre Aufgabenniveaus selbst zu bestimmen.⁴⁶⁷ Schüler, die dabei Hilfe benötigen, erhalten diese in den Entwicklungsgesprächen.

Das dritte Werkzeug stellt die *Intranetplattform* der Schule dar. Sie bietet allen Beteiligten zusätzliche Informationen. So gibt es Bereiche, die nur von Pädagogen eingesehen werden können und Bereiche, die auch Eltern und Schülern zugänglich sind. Eltern können sich dort orientieren und den Entwicklungsstand des Kindes nachvollziehen sowie die Hausaufgaben ihrer Kinder einsehen. Schüler können Arbeitseinschätzungen sowie den eigenen

⁴⁶³ Die Arbeit der *Specialpaedagogen* umfasst sozialpädagogische und psychologische Aspekte und unterscheidet sich von einem deutschen Verständnis eines Sonderpädagogen.

⁴⁶⁴ IV, 10 A, S. A35, Z. 30-34

⁴⁶⁵ I, 3 B, S. A18, Z. 37-48

⁴⁶⁶ Die Logbücher variieren in den Teams und sind auf die Bedürfnisse der Kinder in den Teams zugeschnitten.

⁴⁶⁷ I, 1B, S. A5, Z. 49-50 / S. A6, Z. 1-2 / I, 3 A, S. A12, Z. 20-21 / Z. 29-30

Entwicklungsstand online einsehen und finden dort noch anstehende Aufgaben vor. Pädagogen können auf Einschätzungen und Berichte anderer Pädagogen zugreifen, darunter sind auch *specialpaedagogische Gutachten*. Das Intranet unterstützt den Informationsfluss und die Transparenz von Lernprozessen und der Arbeitsorganisation der gesamten Schule, d.h. auch Küchenpersonal, Krankenschwestern, Hausmeister und Reinigungskräfte verfügen über eigene Intranetbereiche. Im Onlineterminkalender einer *Headmasterin*⁴⁶⁸ können beispielsweise Termine direkt vereinbart werden.

Der Futurum-Schulalltag

Ein Schultag in Futurum beginnt für alle jüngeren Schüler um 8.00 Uhr und endet 16.00 Uhr, d.h. Futurum ist ein Ganztagschulkonzept. Der Hort, inklusive Verpflegung, kann zusätzlich von 6.00 Uhr - 18.00 Uhr besucht werden. Aufgrund der wissenschaftlichen Diskurse über die Leistungsfähigkeit der Kinder am Morgen entwickelten die Pädagogen der Schule ein Konzept, das *Flex-Zeit* für die älteren Schüler beinhaltet. Sie haben die Möglichkeit, ihren Schultag um fünfundvierzig Minuten nach hinten zu verschieben. Das verlangt, dass zu Beginn und zum Ende des Tages individuell gearbeitet wird, d.h. die Schüler bearbeiten entsprechend ihrer *Entwicklungspläne* individuelle Aufgaben. Der Unterrichtstag beginnt (nach der eventuellen *Flex-Zeit*) mit dem zwanzigminütigen *Planning*, das dem *Mentor* dazu dient, die Tages- oder Wochenaufgaben ihrer Schützlinge zu koordinieren. Anschließend finden vielfältige Unterrichtsformen statt. Es existiert einerseits „herkömmlicher“ Unterricht, d.h. altersgemischte Lerngruppen ziehen sich in einen Raum zurück und bearbeiten ein bestimmtes Fachgebiet, z.B. aus den *Naturwissenschaften*, d.h. einer Mischung aus Physik, Biologie und Chemie.⁴⁶⁹ Inputs, Diskussionen, Gruppen- oder Frontalunterricht sind dabei zu beobachten. Die einzelnen Fächer werden grundsätzlich nicht isoliert betrachtet und vermittelt, statt dessen wird fächerübergreifend und themenzentriert gearbeitet. Eine direkte Form von *fächerübergreifender Projektarbeit* fand ihren festen Platz im Stundenplan, dabei werden die unterschiedlichen Themen von allen Kindern einer *Einheit* ca. vier Wochen behandelt und mit einem Verständnistest abgeschlossen.⁴⁷⁰ Von der 39. bis zur 45. Kalenderwoche des Jahres 2004 beschäftigten sich beispielsweise alle Kinder eines *Teams*

⁴⁶⁸ So heißen die drei Direktorinnen der Schule, die jeweils zwei *Teams* verwalten und als Geschäftsführerinnen fungieren und neben der Kontroll- und Überwachungsfunktion rein administrativ tätig sind statt zu unterrichten.

⁴⁶⁹ Unter „Naturwissenschaften“ werden Physik, Biologie und Chemie zusammen gefasst.

⁴⁷⁰ Die Betonung liegt auf Verständnis, nicht auf Leistungsbewertung.

während der Projektarbeitszeit mit dem Bereich der *Naturwissenschaften*, speziell mit dem Thema: Chemie der Lebensmittel. Ziel der Projektarbeit bestand in der Schulung systematischer Beobachtung sowie der Befähigung zu Laboruntersuchungen. Gedanken und Theorien der Schüler wurden mit den Ergebnissen der Laborarbeit verglichen. Die Schüler wurden zusätzlich in die Lage versetzt, über die Notwendigkeit von gesunder Ernährung zu diskutieren sowie eine Argumentation für Umweltfragen zu entwickeln. Sie analysierten außerdem die Bestandteile einer Mahlzeit und lernten Butter, Margarine und Mehl herzustellen. Die auf den drei Niveaustufen angesiedelten Arbeitsaufgaben standen in direktem Bezug zur realen Umwelt der Kinder. Vor jeder selbstständigen Arbeitsphase der Schüler werden die benötigten Grundlagen von den Pädagogen vermittelt, so dass beispielsweise bei einem Zeitrahmen von 20 Stunden thematischer Projektarbeit mindestens 5-7 Stunden Inputs erfolgen.⁴⁷¹

Neben der *thematischen Projektarbeit* findet *praktisches Arbeiten* im Holz und Textilbereich wöchentlich statt. Des Weiteren wurde *stilles Lesen* als fester Bestandteil des Unterrichts implementiert, wobei alle Schüler einer *Einheit* zur gleichen Zeit ein selbst gewähltes Buch still lesen. Die *Flex-Zeit* lässt den Schultag ausklingen.⁴⁷² *Projektwochen* des Kunst- und Kulturbereiches, die verstärkt auf erarbeitete Bühnenprogramme fokussieren und den Unterricht für einige Tage völlig ersetzen, bereichern zusätzlich das pädagogische Repertoire der Schule.

Das besondere Profil der Futurum-Schule fokussiert auf künstlerisch-multimediale Betätigung sowie auf den vielfältigen Einsatz von Informationstechnologie, d.h. es wird viel Wert auf Bühnenperformance z.B. im Musik- und Theaterbereich unter Einbezug von vernetzter Computer- und Videotechnik gelegt. Eine Leitvision für die Umgestaltung der Schule bestand darin, die Kinder auf das Informationszeitalter vorzubereiten. Die Pädagogik der Schule zentriert sich um selbstgesteuertes Lernen und die Bedürfnisse der Kinder. Die Pädagogen können sich als *Mentoren* einen Überblick über die Lerngeschichte der Kinder sowie über biografische Anschlussmöglichkeiten verschaffen und die Aufgaben den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder anpassen.

In einem deutschen Kontext stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern man die Mindestanzahl der vorgeschriebenen Stunden in den Fächern absichern kann, wenn die

⁴⁷¹ II, 7 B, S. A26, Z. 36-38

⁴⁷² Schaubilder von Stundenplänen sind über Hans Ahlenius erhältlich: www.futurum.habo.se

Schüler frei wählen können. Anfänglich hat diese Frage auch die Pädagogen in Futurum beschäftigt. Mit viel Arbeitsaufwand wurden komplizierte Rechnungen durchgeführt bis sich die Einsicht manifestierte, dass die Natur von *individuellen Entwicklungsplänen* vorgeschriebene Stundenanzahlen ausschließt, da manche Kinder einfach weniger oder mehr Stunden brauchen als andere.⁴⁷³ D.h. Stundentafeln fungieren nur als Richtwert.

Die Pädagogen, die für ältere Schüler ausgebildet sind, kennen ihre Schützlinge bereits, wenn sie diese im Fachunterricht übernehmen, einerseits aufgrund der räumlichen Eigenart des Lehrerzimmers, d.h. durch Gespräche mit den Pädagogen, sowie andererseits durch die Präsenz im gemeinsam genutzten Gemeinschaftsraum. Außerdem wirken die Pädagogen im neuen Konzept als Mentoren auch für die Altersgruppen, für die sie nicht explizit ausgebildet wurden. D.h. sie sahen sich veränderten Altersgruppen gegenüber und mussten sich auf für sie ungewöhnliche Jahrgänge einstellen. Kommunikation und Performance musste teilweise neu inszeniert werden. Ihre Rolle veränderte sich teilweise stark, Pädagogen, die ausschließlich mit ganz jungen Altersgruppen arbeiteten, kommunizierten beispielsweise zu kindlich oder umgekehrt stieß Ironie bei zu jungen Schülern auf Unverständnis. Grenzen und Hindernisse taten sich für die Pädagogen auf, die erst lernen mussten, die einem Team inhärente potentielle Hilfe zu erkennen bzw. zu nutzen.⁴⁷⁴

Die genannte Vielfalt der Formen von Unterricht versucht den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Die persönliche Bindung zu den Kindern wirkt auch für die Pädagogen motivierend. Sie sind in ihrer Rolle als Mentoren sowie als Lehrer beratend und unterstützend tätig und verhelfen ihren Schützlingen zu Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit. Der absolute Expertenstatus wurde dabei aufgegeben und die Rolle von Informations- sowie Unterhaltungsmedien im Leben der Schüler erkannt, akzeptiert und aktiv in die Lernprozesse integriert.

Eltern werden als wichtiger Bestandteil von Bildung und Erziehung durch ein partnerschaftliches Verhältnis in die Lernprozesse einbezogen. Die Pädagogen, die selbst viel Eigenverantwortung tragen, leben den Kindern ihre Aktivitäten in einer *lernenden Schule* vor. Sie zeigen in ihrem Alltag auf, wie wichtig Selbstreflexion, Evaluation und die Fähigkeit, Hilfe zu suchen und anzunehmen, ist. Sie sind den Schülern Vorbilder im Kooperieren und Vernetzen. Die veränderte Rolle der Pädagogen ist im Bewusstsein der Pädagogen verankert:

⁴⁷³ IV, 10 B, S. A36, Z. 1-6

⁴⁷⁴ I, 3 B, S. A16, Z. 9-21

A professional teacher has to know his limits of course and to admit and take help if he needs to. When you are meeting parents you have to be open and act like a professional you must know what you do as a teacher and what you expect from all the children and you have to have an open and clear mind. When you are a new teacher, you can't know everything and you have to fill in this after a while, you should take help from the older ones. In our school you are a team and we have all kind of teachers, old and new ones, to get professional you learn from others.⁴⁷⁵

Humor wurde neben Fachwissen als wichtiger Erfolgsfaktor für professionelles pädagogisches Handeln ebenso benannt wie Authentizität, zwischenmenschliche Wärme und pädagogisches Charisma.⁴⁷⁶ Außerdem werden die besten Pädagogen bewusst bei den schwierigsten Schülern eingesetzt, da diese Schüler das größte pädagogische Geschick benötigen.

Die Schüler sind sich ihrer Selbstständigkeit bewusst und schätzen die Freiheit, wie z.B. die Möglichkeit zur *Flex-Zeit* oder das Bestimmen der Aufgabenniveaus sowie des individuellen Zeitplanes sehr. Wenn sich ein Kind unterschätzt, wird der Lehrer subtil lenkend eingreifen und versuchen, gemeinsam mit dem Kind und den Eltern ein adäquates Niveau zu finden.⁴⁷⁷

Die Verantwortung liegt in den Händen des Pädagogen und dennoch wird die Entwicklung auch durch die Eltern und den Wunsch des Kindes beeinflusst. Die gefühlte Eigenverantwortung führt dazu, dass sie als mündige Schüler in dieser kleinen Schulgesellschaft auf die Entlassung als mündige Bürger in die Gesellschaft bestens vorbereitet werden.

Futurum zeigt auf, dass ein Fehlschluss darin besteht, dass Kinder sich selbst permanent unterfordern, wenn man ihnen Freiräume gewährt. Im Gegenteil, am Ende ihrer Ausbildung kennen sie ihre Fähigkeiten und Grenzen, da sie neun Jahre lang ihre Aufgabenniveaus selbst bestimmten. Sie können sich darstellen, da ihnen die Bühnenauftritte Selbstvertrauen und Sicherheit vermittelt haben. Sie können vernetzt und in Zusammenhängen denken, da sie die Welt während ihrer gesamten Schulzeit als ganzheitlich erfahren haben. Sie lernten beispielsweise, dass sie jeden Lehrer während ihrer individuellen Arbeitszeit um Hilfe bitten können, d.h. dass der Schwedischlehrer in 90 Prozent der Fälle auch bei naturwissenschaftlichen Fragen helfen kann.⁴⁷⁸ Futurum-Schüler schätzen ihre eigenen Lernerfolge und kennen den Stellenwert von lebenslangem Lernen.

⁴⁷⁵ I, 2 B, S. A10, Z.8-16

⁴⁷⁶ I, 3 B, S. A16, Z.22-36

⁴⁷⁷ II, 6 A, S. A22, Z.40-43

⁴⁷⁸ I, 3 B, S. A14, Z.44-49, S. A15, Z. 1-2

Die strukturelle Freiheit in Bezug auf die Verteilung von Inhalten sowie die Flexibilität der Inhalte ist neben dem *Mentorenprogramm* und der Teamarbeit ein wichtiger ermöglichender Faktor für die *individuellen Entwicklungspläne* mit entsprechender Methodenvielfalt.

It is a good system that we try to handle them not how old they are, just on the level on the subjects. We know that pupils develop in steps some of them are fast, some behind, if you can find this level and find the same pupils on the same level you can educate them better. But it is not so easy even if the system is like this, it is a hard job, but it is good for the individual. You can have individual plans. And you can have extra help, if you are not good in English you can have special lessons and so on.⁴⁷⁹

D.h. alle Kinder können besser gefördert werden, aber die besonders guten Schüler und die schwächeren Kinder profitieren am meisten durch das neue System:

You see maybe ten percent more of the pupils who have problems than we saw before. So we have more eyes looking at the same pupils, we have responsibility, all sixteen teachers in pink they have 160 pupils together and the same eyes are looking at the same pupils and if they are in the same level in looking they are great and than we solve a lot of problems by just looking at that.⁴⁸⁰

D.h. die Teamverantwortung für die Kinder sowie die räumliche Nähe führen zu erhöhter pädagogischer Aufmerksamkeit, zu größeren Möglichkeiten der Einflussnahme und damit zu erhöhter Wirksamkeit.

Das körperliche und seelische Wohlbefinden der Kinder und der Pädagogen bestimmen den Alltag. Spaß und Lebensfreude prägen das pädagogische Leitbild der Schule und stehen im Einklang mit natürlichen Lernprozessen. Der Erfolg zeigt sich in verblüffender Konzentration, Ruhe und Disziplin.

Das Raumdesign⁴⁸¹

Die Grundrisse aller *kleinen Schulen*, d.h. Fläche und Raumaufteilung sind ähnlich. Die Innengestaltung der Räume wurde nach den Vorstellungen und in den Farben der einzelnen *Teams* vorgenommen. Insgesamt steht jedem *Team* eine Fläche von 1000 m² zur Verfügung. Zu jeder *Einheit* gehört ein Lehrerzimmer; eine Küche für Hauswirtschaftsunterricht und Hortbetrieb; ein großer, offener, gemeinschaftlich genutzter Raum mit einer Fläche von 240 m²; mehrere kleine Unterrichtsräume; ein Konferenzraum; eine *kleine Bühne*; ein sich

⁴⁷⁹ I, 3 B, S. A17, Z. 42-47

⁴⁸⁰ I, 3 B, S. A17, Z. 17-21

⁴⁸¹ Die Beschreibung der Räume erfolgte hauptsächlich während der Führung durch die Schule und kann in der erste Interviewphase nachgelesen werden, abweichende Quellenangaben werden angegeben.

anschließender schalldichter Musikraum und ein überdachter Lichthof, der sich vor dem Umbau im Außengelände befand.

Die drei *Naturwissenschaftsräume* für Biologie, Chemie und Physik werden sich jeweils von zwei *Teams* geteilt. Diese laborartigen großen Räume beinhalten verstellbare Möbel und eine Nasszeile für Nassarbeiten. In einem Anschlusszimmer werden gefährliche Materialien und Geräte unter Verschluss aufbewahrt. Auch die Handwerksräume für Textil- und Holzarbeiten werden sich von zwei *Teams* geteilt. Außerdem steht allen *Teams* eine Sporthalle zur Verfügung.

Es gibt zwei *kulturelle Zentren* in Futurum, die *Cafeteria* und das *Restaurant* mit der *großen Bühne*, die auch als Aula der Schule fungiert. Einmal im Monat werden während des Essens verschiedene Programme auf der *großen Bühne* aufgeführt. Da sich nicht alle Schüler gleichzeitig dort aufhalten können, führen die Schüler ihre Performance mehrmals durch. Die Aufführungen werden parallel gefilmt und in der ganzen Schule ausgestrahlt. Die dazugehörige Videotechnik sowie ein *Backstagebereich*, der den schalldichten Musikraum hinter der *Bühne* darstellt, steht dazu bereit. Der wertvoll ausgestattete Musikraum wird abends von der kommunalen Musikschule genutzt. Neben den zahlreichen Musikinstrumenten finden sich hier ebenso zahlreiche Computer im Repertoire. Generell werden die Räume der Schule für Erwachsenenbildung, z.B. *Housekeeping* oder Sport genutzt. Jeder Bürger der Kommune kann die Räume der Schule für diese Zwecke mieten. Zwei schulinterne Musiklehrer sowie drei Musiklehrer der Kommune arbeiten in Futurum. Die Schule verfügt über insgesamt fünfzehn Informationsfernseher, die regelmäßig aktuelle Informationen übermitteln oder besondere Events ausstrahlen, selbstverständlich in Eigenregie der Kinder.⁴⁸² Alle Räume sind mit Unterrichtsmedien, Hilfsmitteln und umfangreicher Technik ausgestattet. Eine Bibliothek, die online mit den Bibliotheken der Kommune verbunden ist, bereichert weiterhin den Schulalltag.

Große Glasflächen und Fenster sorgen für Transparenz und Helligkeit. Die Lichthöfe sind thematisch anhand der Kontinente gestaltet, d.h. mit spezifischen Pflanzen und entsprechenden Schülerarbeiten dekoriert. Auf den in warmen Farben gehaltenen und mit Schülerarbeiten verzierten Fluren befinden sich die Spinde für die älteren Schüler bzw.

⁴⁸² Diese Bildschirme informierten die Schüler während meines Besuches über mich, gleichzeitig übermittelten sie einen Willkommensgruß: „Welcome Anja Grosch from Germany“. Die Kinder konnten sich auf mich einstellen und kannten meinen Namen sowie mein Herkunftsland. Diese Information wurde von einigen genutzt, mich auf deutsch anzusprechen.

Schubfächer und Kleiderhaken für die jüngeren Schüler. Im gesamten Schulgebäude wird ausnahmslos ohne Straßenschuhe, Jacken, Mützen oder Mobiltelefone verkehrt. Das Ablegen der Straßenschuhe erzeugt eine anheimelnde Wohlfühlatmosphäre in bequemen Hausschuhen. Lärmpegel, Vandalismus und Verschmutzung wurden dadurch erheblich eingedämmt. Interessanterweise wurde die Sauberkeit auch von einem Schüler hervorgehoben.⁴⁸³

Büro und Arbeitsräume sind, im Gegensatz zu den von den Kindern genutzten Lernräumen, eher klein gehalten. Alle 16 Pädagogen eines *Teams* besitzen einen eigenen Arbeitsplatz mit ihren Materialien in dem 55 m² kleinen Lehrerzimmer. Das Schulgebäude ist chipkartengesichert und kann von den Pädagogen nur innerhalb ihrer gesetzlich vorgeschriebenen Stundenanzahl betreten werden, d.h. bei Überschreitung der Arbeitszeit, wird den Lehrern der Zutritt zum Gebäude verwehrt. Dieses System beinhaltet auch ein Sicherheitssystem für Not- und Ausnahmestände, alle Türen können über dieses System in einem Notfall gleichzeitig gesichert werden.

Skola 2000 vereint Pädagogik, Arbeitsorganisation und Raum in einem Konzept. Die Futurum-Schule ist ein Beispiel der erfolgreichen Umsetzung dieses Konzeptes. Alle drei Faktoren wurden von Anfang an zusammen gedacht und aufeinander abgestimmt. Bei der baulichen Umgestaltung wurde darauf geachtet, alle Räume mit Internetzugängen auszustatten, sowie die Vernetzung von Computer, Video- und Fernsehtechnik zwischen den Räumen zu gewährleisten, so dass ein kostenintensives Nachrüsten zu einem späteren Zeitpunkt verhindert werden kann. Die Bedeutung des Internetzugangs und der technischen Vernetzung der Räume liegt darin begründet, dass beides als Grundvoraussetzung für die pädagogische Ausrichtung an multimedialen Lernprozessen angesehen wurde. Auch die Ausrichtung des Schulprofils auf Bühnenperformance wurde in die bauliche Umgestaltung bewusst einbezogen. Die Anordnung von Bühne, angrenzendem Musikraum, der als Backstagebereich fungieren kann sowie der sich darin befindende Zugang zur Garderobe stellen ein professionelles Bühnensetting inklusive Ton-, Licht- und Videotechnik als Grundausstattung zur Verfügung. Die Pädagogen finden optimale Bedingungen zur Unterstützung von performativen Lernprozessen vor. Die Schüler fühlen sich unter diesen professionellen Bedingungen wie ihre Stars aus der Musik- oder Filmszene und sind leicht zu motivieren.

⁴⁸³ I, 1B, S. A6, Z. 3-4

Selbst die Pflanzen wurden nach spezifischen Gesichtspunkten ausgesucht, z.B. filtern sie Giftstoffe aus der Luft oder sind den Unterrichtsinhalten zu zuordnen. Die Räume tragen das Konzept. Dazu gehört die Bereitstellung von nah aneinander liegenden verschiedenartig gestalteten Räumen, die den unterschiedlichen physischen Bedürfnissen, wie Temperatur und Bewegungsfreiraum, sowie den *Lernstilen* der Kinder gerecht werden. Der große mit internetverbundenen PCs ausgestattete *Gemeinschaftsraum* dient dem gemeinsamen Lernen in gemischten Altersgruppen, das individuelle Arbeiten findet hier statt. Dieser Raum wurde so konzipiert, dass er für jedes Kind eines *Teams* einen eigenen Arbeitsplatz mit einer Schublade für persönliche Sachen sowie die Logbücher und Materialien zur Verfügung stellt. Innerhalb des Raumes gibt es kleine Rückzugsmöglichkeiten, d.h. Nischen und abgeteilte Sitzgruppen. Es stehen ebenso Rückzugsräume außerhalb des Gemeinschaftsraumes für Gruppenarbeit oder spezielle Inputs bereit.

Die Nähe der Räume führt in Kombination mit der Auflösung des Fünfundvierzig-Minuten-Takts auch dazu, dass die Kinder mehr Zeit für Erholung sowie die Möglichkeit, sich auf den folgenden Unterricht einzustellen, haben. Sie müssen nicht länger große Strecken in sehr kurzen Pausen zurücklegen (das Schulgelände ist 12000m² groß).

Die Transparenz der Räume ermöglicht den Pädagogen und Schülern einen ständigen Überblick über das Geschehen. Eine *Specialpaedagogin* schildert den Vorzug dessen folgendermaßen:

It is good to see what happens everywhere I try to contact pupils in the rooms and if I look through the windows I can see if they are free, or if they have other things to do and they are not able to come to me. I can see what is happening.⁴⁸⁴

Die Pädagogen, die in den neuen Räumen nicht arbeiten konnten, verließen die Schule. Auch einige Kinder leiden in dieser Offenheit unter Konzentrationsstörungen. Deshalb wurden an vielen Räumen Gardinen angebracht. Die Rückzugsräume werden im Zuge dessen auch häufiger genutzt als ursprünglich angedacht. Daraus ergibt sich ein Kritikpunkt, der in den Interviews auftauchte:

I can criticize the rooms, the building, we would like to have more space, more rooms, we are bound to be in certain rooms, I would like to have more rooms.⁴⁸⁵

Diese Entwicklung konnte vor der Umgestaltung nicht vorhergesehen werden. Könnte

⁴⁸⁴ I, 2 A, S. A8, Z. 22-25

⁴⁸⁵ I, 2 A, S. A8, Z. 15-16

Futurum noch einmal beginnen, würde mehr räumliche Flexibilität zur Verfügung gestellt werden, z.B. durch flexible Wände.⁴⁸⁶

Die räumliche Nähe der Arbeitsplätze aller Pädagogen im gemeinsamen Lehrerzimmer unterstützt den für die Teamarbeit dringend notwendigen Austausch zum Erstellen der fächerübergreifenden, altersgemischten und *individuellen Entwicklungspläne*. Die räumliche Präsenz mehrerer Lehrer in den Gemeinschaftsräumen wirkte sich, wie oben gezeigt, außerdem sehr positiv auf das Lernklima aus.

Das Organisationsdesign

Das Strukturdesign

Die Schulleitung besteht aus drei *Headmastern*. Sie fungieren als Direktoren und Geschäftsführer und überwachen die pädagogische Arbeit in den *Teams* und Arbeitsgruppen, sorgen für die teamübergreifende Kommunikation und Koordination, evaluieren die pädagogischen Erfolge, sind für Qualitätsstandards verantwortlich und haben administrative Aufgaben inne. Die Struktur der *Headmaster* veränderte sich während des Forschungsprozesses zwei Mal. Anfänglich herrschte eine Hierarchie unter den *Headmastern*, d.h. ein *Headmaster*, der auch für andere Schulen in der Kommune zuständig war, wirkte den *Vizeheadmastern* übergeordnet, deren Zuständigkeitsraum jeweils drei *Teams* umfasste. Zwischenzeitlich wurde die Hierarchie abgeflacht und drei gleichrangige *Headmaster* übernahmen jeweils zwei *Teams*. Dieses System wurde jedoch wiederum durch die vorherige Variante ersetzt.⁴⁸⁷ Der Vorteil dieser Konstellation wird in der besseren und klareren Entscheidungskraft gesehen. An dieser Stelle tritt die Dynamik des Veränderungsprozesses der Schule und die Möglichkeit zur Revidierung von getroffenen Entscheidungen deutlich hervor.

Zu jedem *Team* gehören *Specialpaedagogen*⁴⁸⁸, Horterzieher und Lehrer für den Bereich der jüngeren und älteren Schüler. Die vier genannten Berufsgruppen unterscheiden sich in ihrer Ausbildung. In jedem Kollegium werden *Teamleiter* für beide Altersgruppen gewählt. Diese *Teamleiter*, die jederzeit abgewählt werden können, sind Entscheidungsträger für alle

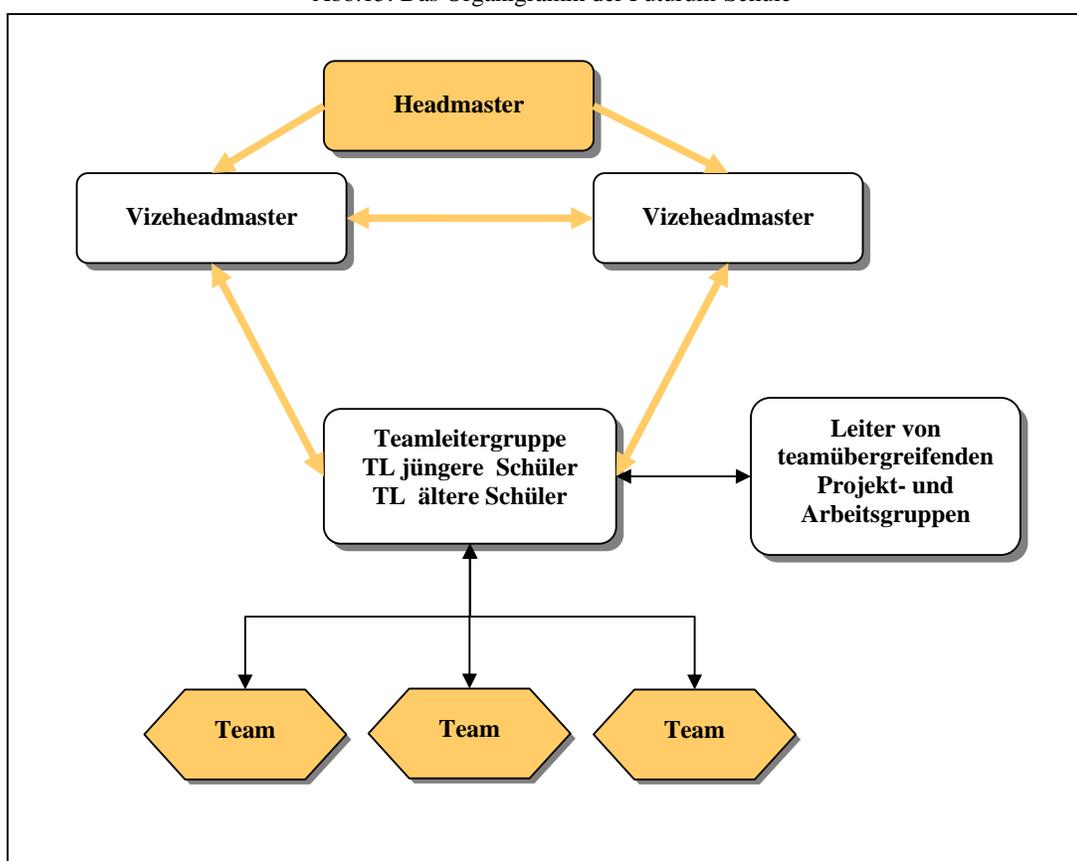
⁴⁸⁶ II, 6 B, S. A25, Z. 15-17

⁴⁸⁷ IV, 10A, S. A35, Z. 22-25

⁴⁸⁸ Die Arbeit der *Specialpaedagogen* umfasst sozialpädagogische und psychologische Aspekte.

teaminternen Fragen und beraten sich wöchentlich auf *Teamleitertreffen* untereinander sowie mit den *Headmastern* und *Arbeitsgruppenleitern*. Die schulübergreifenden *Arbeitsgruppen* erarbeiten beispielsweise den Zeit- und Arbeitsplan der gesamten Schule. Fächer wie Sport, Sprachen, *Hauskeeping* sowie der Werk- und Textilunterricht müssen dabei zuerst koordiniert werden, da diese Pädagogen in verschiedenen *Teams* unterrichten. Anschließend können die *Teams* ihre eigenen Arbeitspläne sowie die individuellen *Entwicklungspläne* der Schüler koordinieren. Einige Fächer müssen aufgrund der gemeinsamen Raumnutzung zusätzlich jeweils zwischen zwei *Teams* koordiniert werden. Das Organigramm der Schule ist in Abbildung 17 dargestellt.

Abb.15: Das Organigramm der Futurum-Schule



Der erhebliche Kommunikationsbedarf der pädagogischen Konzeption spiegelt sich in der Arbeitsorganisation der Pädagogen wider. Die Lehrer arbeiten in einer 45-Stunden-Woche. Zehn Stunden dieser Arbeitszeit können zu Hause geleistet werden, über dem Rest der Zeit

liegt eine Anwesenheitspflicht in der Schule.⁴⁸⁹ Die in der Schule verrichtete Arbeitszeit unterteilt sich in siebzehn Stunden Unterrichtszeit und siebzehn Stunden *Teamarbeit*. Die Horterzieher arbeiten achtunddreißig Stunden pro Woche in Schichten, da der Hort von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr geöffnet ist. Ihnen stehen sechs Wochenstunden zur *Teamarbeit* zur Verfügung, die restlichen Stunden arbeiten sie mit den Kindern. Während der Unterrichtszeit sind sie in die *Teams* integriert. Eine Stunde der *Teamarbeitszeit* wird für das *Entwicklungsgespräch* mit den Eltern anberaumt.

Teamarbeit bedeutet Kommunikation – Gespräche aller Art, Fachkonferenzen, fächerübergreifende Konferenzen, *Teamleiterkonferenzen*, Schulkonferenzen etc. – für die explizite Zeitfenster eingerichtet wurden. Die Pädagogen der *Teams* dürfen für „ihre Kinder“ eigene Entscheidungen treffen, d.h. deren spezifische Interessen berücksichtigen sowie ihre Kompetenzen dementsprechend flexibel handhaben. Beispielsweise stellte sich eine Pädagogin als äußerst geschickt im Unterstützen der Lernprozesse im PC - und Internetbereich heraus. Dieser Pädagogin wurden deshalb, aufgrund einer Teamentscheidung, die Kinder des gesamten *Teams* für diesen Fachbereich anvertraut.⁴⁹⁰

Die Strukturen sind klar und übersichtlich und gewährleisten einerseits Komplexitätsreduktion, Arbeitsteilung und übersichtliche Verantwortungsbereiche. Andererseits ermöglichen sie flexible und schnelle Entscheidungen innerhalb eines klar definierten Spielraums. Die Hierarchie wird als notwendiger Bestandteil der Organisation anerkannt:

There is a hierarchy, yes, the team leader is the leader and there has to be a leader, you have to make decisions that can be uncomfortable for some people.⁴⁹¹

Die Teamleiter und Arbeitsgruppenleiter erhalten mehr Gehalt für ihre zusätzliche Arbeit und jeder Pädagoge kann sich für diese Stellen innerhalb seines *Teams* bewerben. Den demokratisch gewählten Teamleitern wird entsprechend viel Vertrauen entgegengebracht.

Die große Transparenz aller Prozesse und Entwicklungen ist vor allem der schriftlichen *Dokumentation* im Intranet zu verdanken. Die Veränderungsdynamik der Schule verlangt die Fixierung von Entwicklungsprozessen innerhalb der *Teams* sowie teamübergreifend. Diese Aufgabe fällt in die Zuständigkeitsbereiche von Schul- und Teamleitung. Die

⁴⁸⁹ Das ist in allen schwedischen Schulen der Fall.

⁴⁹⁰ I, 2A, S. A7, Z. 34-37

⁴⁹¹ I, 2 B, S. A9, Z. 32-34

Hauptverantwortung für die Koordination und Dokumentation der individuellen Entwicklung jedes Schülers liegt beim *Mentor*. Er kann sich jederzeit zusätzlich zu den Teamgesprächen im Intranet einen Überblick über die Einschätzungen der Fachlehrer / *Specialpaedagogen* verschaffen und diese in den Planungsprozess einbeziehen und durch eigene Schlussfolgerungen ergänzen. Durch die Einträge im Intranet können die Pädagogen die Kinder bereits kennen lernen, bevor sie diese unterrichten.⁴⁹²

Die *Einheiten* arbeiten und entscheiden einerseits relativ autonom und selbstorganisiert, sind aber andererseits über regelmäßige Kommunikationsplattformen in ständigem Austausch miteinander vernetzt. Die Führungsebene wirkt zusätzlich koordinierend, evaluierend, integrierend und Zusammenhang stiftend. Das interne Evaluationssystem, das die selbstentwickelten Fragebögen an Schüler, Pädagogen, Eltern und Bildungspolitiker richtet, fungiert ebenso wie externe Evaluation als kybernetisches Ausgleichssystem. Abweichungen von der pädagogischen Vision, der Umsetzung der Ideen und von den erwarteten Erfolgen wird entgegengesteuert. So gab es z.B. im grünen *Team* die autonome Entscheidung besonders hilfebedürftige Schüler als Gruppe zusammen zu fassen und gezielt zu unterstützen. Als sich Segregationseffekte einstellten, die sich so äußerten, dass diese Schüler zunehmend Schwierigkeiten hatten, sich in den Gesamtschülerverbund z.B. beim Sportunterricht einzugliedern, fand Selbstregulation statt und diese Art der Betreuung wurde wieder abgeschafft. Statt dessen wurde ein *Lernstudio* eingerichtet, in dem diese Schüler zusätzlich Hilfe erlangen können.⁴⁹³

Das Kulturdesign

Das Kulturdesign der Schule stellt ein sehr junges, sich noch ausformendes Phänomen dar. Die Umsetzung der neuen pädagogischen Vision mit der entsprechenden Arbeitsorganisation und Raumgestaltung verlangte die Veränderung der Vorstellungen, Einstellungen und Werte eines Großteils der Pädagogen, da die neuen Werte und *Mentalen Modelle* zunächst nur in den Initiatoren lebten. Die Pädagogen standen vor einer großen Herausforderung und mussten sich mit der neuen Situation klärend auseinandersetzen. Ihr Arbeitsalltag war im Umbruch begriffen, Gewohnheiten und Sicherheiten brachen weg, sonst gültige *Mentale Modelle* waren plötzlich veraltet und unbrauchbar. Nicht alle Pädagogen konnten sich auf die äußerst

⁴⁹² Das Gesagte bezieht sich auf die Kinder, die man unterrichtet. Hier ist nicht das Mentorensystem gemeint.

⁴⁹³ IV, 10A, S. A35, Z. 30-34

unsichere Situation einlassen, so dass ein Drittel der Pädagogen die Schule verließ.⁴⁹⁴ Die Lehrkräfte, die den Umbruch anstießen oder trugen, sowie die, die sich mit dieser neuen Art zu unterrichten arrangieren konnten, blieben und stellten sich der schwierigen Aufgabe, sich die Veränderungen persönlich anzueignen. Eine Lehrerin berichtete, dass sie ca. ein Jahr brauchte, um Futurum wirklich zu begreifen⁴⁹⁵. Ähnlich erging es auch den älteren Schülern, die sich in einer für sie ohnehin aufregenden Zeit auf das neue System einstellen mussten, während die jüngeren Schüler in das neue Konzept hinein wuchsen und dadurch keine Anpassungsschwierigkeiten hatten.⁴⁹⁶ Die Eltern, die eine viel aktivere Rolle in dem neuen Konzept einnehmen als zuvor, mussten ebenso erst überzeugt werden. D.h. die Pädagogen mussten sich nicht nur selbst an die neue Situation gewöhnen und sich neue Rollen, Routinen und Abläufe erarbeiten, sie mussten zusätzlich die Unsicherheit von Schülern und Eltern abfangen.

Die klare Kommunikation der gewünschten Werte und Visionen half den Pädagogen sich aktiv damit auseinander zu setzen und über entsprechende Aufgaben, Erwartungen, Rollen und Verantwortlichkeiten zu reflektieren. Die neue Arbeitsform der *Teamarbeit* unterstützte diesen Prozess und fördert seitdem permanent die Bereitschaft, alte Gewohnheiten oder stagnierende Situationen zu erkennen und zu überdenken, da in den alltäglichen pädagogischen Diskussionen immer auch die unterschiedlichen *Mentalen Modelle* der Pädagogen aufeinander trafen und an die Oberfläche geholt werden konnten. Die Autonomie der *Teams* eröffnete dabei Spielräume, die dazu beitrugen, die Visionen der Initiatoren in eigene bzw. *Gemeinsame Visionen* zu verwandeln, indem individuelle Variationen bzw. teamspezifische Modifikationen möglich waren. Evaluation und Reflexion verhelfen dabei zu einer Balance von Visionstreue und dynamischer Weiterentwicklung. Die relative Autonomie der *Teams* führte aber auch zu negativen Aspekten. Es entstand eine Art Wettbewerb, der sich einerseits darin äußert, dass Eltern ihre Kindern bewusst in bestimmte *Teams* einschulen, der andererseits schulintern dazu führt, dass zwischen den *Teams* eine vergleichsweise schlecht entwickelte Kommunikation und Kooperation herrscht, was sich in Form von Informationsverlusten und Doppelarbeit auswirkt.⁴⁹⁷ Das Problem der fehlenden Kooperation verlagerte sich gewissermaßen auf eine höhere Ebene: von Einzelkämpfern zu einzelnen

⁴⁹⁴ I, 3 B, S. A14, Z. 2-8

⁴⁹⁵ I, 3 A, S. A11, Z. 40-44

⁴⁹⁶ I, 2 B, S. A9, Z. 26-31

⁴⁹⁷ I, 2 B, S. A9, Z. 36-38 / I, 3 B, S. A15, Z. 30-40

kämpfenden *Teams*. Dieser Sprung stellt dennoch eine enorme Errungenschaft dar.

Die *Teamarbeit* stellte und stellt eine große Herausforderung dar, da sie sich erheblich von den individuellen Arbeitsformen der Vergangenheit unterscheidet. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, Entscheidungen gemeinsam zu treffen, sich auszutauschen, d.h. Informationen und Erfahrungen zu teilen, musste sich erst angeeignet werden. So entstanden beispielsweise zunächst endlose, chaotische Teamdiskussionen bevor sich eine Konsensfähigkeit bzw. Entscheidungsfähigkeit zeigte.⁴⁹⁸ Die *Teams* benötigten Zeit, um sich einzuspielen, zusammen zu wachsen und die gewonnene Stärke zu erkennen. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten wird die *Teamarbeit* von den Pädagogen inzwischen als beste Errungenschaft der Veränderungen bewertet.⁴⁹⁹ Als ungeschriebenes Gesetz eines *Teams* wurde beispielsweise angegeben, dass man sich aufeinander verlassen kann.⁵⁰⁰ Der Unterstützungsaspekt liegt auf der Hand. So zählt zum neuen Verständnis von Lehrprofessionalität auch das Eingestehen von Grenzen, d.h. die Fähigkeit, Hilfsbedürftigkeit zu erkennen, zu kommunizieren und Unterstützung anzunehmen, wie im Pädagogikdesign bereits erläutert. Besonders von jungen noch unerfahrenen Lehrern wird erwartet, dass sie ihren Erfahrungsschatz mit Hilfe ihrer Kollegen anreichern, um die Vorteile der *Teamarbeit* zu nutzen. Das bewusst gestaltete Mischungsverhältnis von erfahrenen und unerfahrenen Pädagogen der einzelnen *Teams* versucht den Gewinn der Teamarbeit zu maximieren. Eine offene und reflektierte Haltung gegenüber Kollegen, Schülern und Eltern ist für die *Teamarbeit* eben so unerlässlich wie das Klären von Erwartungshaltungen und Selbstreflexion.

Eine Schwierigkeit konnte innerhalb der *Teams* beobachtet werden, besonders in der Anfangszeit führte die Unterschiedlichkeit der Ausbildung der in einem *Team* beschäftigten Pädagogen aufgrund einer gegenseitigen Abwertung zu Konflikten, so beispielsweise zwischen Vorschullehrern und Lehrern für ältere Schüler. Ausgeprägte und verfestigte Subkulturen trafen aufeinander und mussten eine aktivere Kooperation erst lernen.⁵⁰¹

Zu den entscheidenden Erfolgsfaktoren für die neue Arbeitsorganisation zählt die in der Schule vorherrschende Ehrlichkeit, Offenheit und Transparenz. Diese Arbeitsatmosphäre ermöglicht Fehlertoleranz, d.h. Fehler dürfen passieren. Die Art und Weise wie Fehler

⁴⁹⁸ I, 3 A, S. A11, Z. 34-38

⁴⁹⁹ I, 3 B, S. A16, Z. 1-3

⁵⁰⁰ I, 3 A, S. A11, Z. 47-48

⁵⁰¹ III, 8 A, S. A29, Z. 5-9

bewertet werden, unterscheidet sich deutlich von einem deutschen Kontext. Fehler werden als ein dem menschlichen Handeln inhärentes Prinzip akzeptiert, außerdem wird ihre Bedeutung für Innovationen als konstruktive Anregung und zur Weiterentwicklung erkannt, denn konstruktive Kritik kann in einer Kultur der Wertschätzung zu großen Fortschritten führen, wenn sich die Betroffenen nicht persönlich angegriffen fühlen. In den Interviews wurde deutlich, dass die Pädagogen der Schule nicht etwa eine automatisch größere Vorliebe zu Transparenz und Offenheit besitzen, wie man vermuten könnte, sondern dass sich diese zu einem erheblichen Anteil aus den Strukturen speist, was einen weiteren Beweis für die Wirksamkeit der strukturellen Veränderung darstellt.⁵⁰²

Die Mikropolitik der Futurum-Schule zeichnet sich durch gelebte Demokratie aus. Macht- und Statuskämpfen wird durch eine klare Hierarchie entgegengewirkt. Die *Teamleiter* erlangen das Vertrauen der *Teams* durch eine demokratische Wahl. Die Tatsache, dass sie jederzeit abgewählt werden können, dient als zusätzlicher Anreiz diese Führungsposition im Interesse aller verantwortungsvoll zu bekleiden. D.h., Entscheidungen werden zwar gemeinsam getroffen, unterliegen aber einer klaren Führungskultur, was zu Dynamik und Lebendigkeit verhilft. Der Führungsstil der *Headmaster* und *Teamleiter* zeichnet sich durch Wertschätzung, Vertrauen und Verantwortungsübergabe aus. Dieser Stil der Beratung und Unterstützung dient der Umsetzung der Ziele und des angesteuerten Weges dorthin. Durch die Komplexität der Wirkungsbereiche innerhalb der *Teams* wird eine klare Führung als wichtig erachtet:

I think you need very good leaders. We have that here. I think. All leaders from the top have to be very clear. The Swedish school organization is evaluating us. They were here last year and they found that some of the leaders were not so clear that makes it a little bit chaotic.⁵⁰³

Die erlebte und gelebte Mitbestimmung aller Pädagogen erhöht Kontrollerwartungen und wirkt sich, wie im vergangenen Kapitel gezeigt, positiv auf die Motivation aus und das trifft nicht nur auf die Pädagogen zu. Die Schüler werden ebenso bei wichtigen Entscheidungen involviert. So wurden beispielsweise die Hausregeln gemeinsam von Lehrern und Schülern erarbeitet und werden entsprechend respektiert. Die Möglichkeit zur *Flex-Zeit* wird von den Schülern sehr geschätzt, und obwohl sie nur von 10 Prozent der Schüler genutzt wird, wurde diese Regelung beibehalten, um den Kindern ein Gefühl der Freiheit und Mitbestimmung zu

⁵⁰² III, 9 A, S. A32, Z. 40-47

⁵⁰³ I, 2 A, S. A7, Z. 49-50 / S. A8, Z. 1-2

vermitteln.⁵⁰⁴ Genauso wurden die Schüler aktiv in den Veränderungsprozess der Schule einbezogen, wie an späterer Stelle ausgeführt werden wird, d.h. die Wertschätzung aller Beteiligten sowie die Berücksichtigung aller Bedürfnisse spielen eine große Rolle in Futurum.

Für die Pädagogen wirkt sich das auf eine geringere Wahrscheinlichkeit des Burnouts aus, so wurde berichtet: „For myself I can say it has never been so easy to be a teacher.“⁵⁰⁵ Im Falle eines Burnout wird Pädagogen in Schweden so viel Auszeit gewährt, wie sie benötigen, außerdem können sie sich nach dieser Auszeit wieder schrittweise in den Unterricht integrieren.⁵⁰⁶

Das Wissensmanagement

Interessanterweise nutzten die Interviewten den Begriff „Wissensmanagement“ nicht in ihren Erläuterungen, d.h. die Schule verfügt über ein intuitives Wissensmanagementsystem. Durch den betriebenen Dokumentationsaufwand liegt das Wissen der Schule zu großen Teilen bereits als explizites Wissen vor, das auf diese Weise leicht zugänglich ist und problemlos erweitert werden kann. Die *Teamarbeit* verhilft außerdem dazu, die impliziten Wissensbereiche, die in Prozessen und Abläufen stecken, sowie das Erfahrungswissen der Pädagogen innerhalb der *Teams* zirkulieren zu lassen. Die klaren Strukturen und Dokumentationsverfahren gewährleisten eine Transparenz, die sich durch die inhärente Strukturierung als Komplexitätsreduktion erweist. Das interne Wissen der Futurum-Schule zeigt sich insgesamt als gut erschlossen und genutzt. Das externe Wissen entsteht in der Zusammenarbeit mit der Universität in Uppsala sowie der evaluierenden Schulaufsichtsbehörde und wird, wie die von den Kommunen finanzierte Lehrerfortbildung der Pädagogen, regelmäßig einbezogen. Die Lehrprofessionalisierung kann unterschiedlich dimensioniert und organisiert sein, z.B. einige Tage in Anspruch nehmen oder über einen langen Zeitraum halbtags absolviert werden. Eine *Specialpaedagogin* berichtete, dass sie an einer dreijährigen bezahlten Halbtagsfortbildung teilnehmen durfte, was auch für schwedische Verhältnisse recht großzügig war.⁵⁰⁷ Das externe Wissen wird außerdem über die Auslandsaufenthalte von Hans Ahlenius bereichert, der im regelmäßigen Austausch mit Schulen in Europa steht und potentiell zukünftig relevantes Wissen erlangt.

⁵⁰⁴ I, 3 B, S. A18 Z. 49-50 / S. A19, Z. 1-13

⁵⁰⁵ I, 3 B, S. A14, Z. 26-27

⁵⁰⁶ I, 2 B, S. A10, Z. 37-43

⁵⁰⁷ I, 2 B, S. A10, Z. 1-3

Neue Pädagogen werden von einem Ansprechpartner innerhalb des *Teams* betreut und eingearbeitet. Zusätzlich obliegt es der Verantwortung der *Teamleiter* die Eingewöhnung zu unterstützen. So erleichtern *Teamleiter* und Ansprechpartner die Einarbeitungszeit und fördern den Wissenstransfer.⁵⁰⁸ Auch wenn sich jeder Pädagoge sein eigenes Erfahrungswissen im Umgang mit der innovativen Pädagogik und der neuen Arbeitsweise aneignen muss, so kann doch von Anfang an vom reichen Erfahrungsschatz des *Teams* profitiert werden. Als hilfreich erweist sich dabei der sich schnell zu verschaffende Überblick über die zahlreichen Dokumentationen und ein intensives Kennenlernen der Pädagogen während der *Teamarbeitszeit*. Neue Pädagogen können sich gezielt mit den Visionen und pädagogischen Ideen auseinandersetzen und schnell in das *Team* integriert werden.

In jedem Futurumschuljahr werden pädagogische Abende zur Reflexion und Motivierung durchgeführt, bei denen alle Pädagogen anwesend sind.⁵⁰⁹ Es wird über den Entwicklungsverlauf von Futurum in Bezug auf die pädagogische Vision insgesamt sowie über Teilvorhaben diskutiert und der zukünftige Entwicklungsbedarf geklärt bzw. mögliche zukünftige Wege antizipiert und geebnet. Zusätzlich stehen dafür einige unterrichtsfreie Tage vor und nach den Sommer- bzw. Winterferien zur Verfügung, die auch entsprechende Weiterbildungen enthalten. Dieser Reflexionsprozess wird als sehr wichtig empfunden.

Basis für die Reflexionsprozesse bietet die vielseitige Evaluation der Schule. Regelmäßige externe Evaluationen werden in Schweden vom *Skolverket* sowie von den Universitäten durchgeführt. Diese externen Evaluationen werden als willkommene und hilfreiche Außenperspektiven begrüßt und angenommen und lassen die negativen Konnotationen vermissen, die diesbezüglich in Deutschland herrschen. Der schwedische Pädagoge zieht dankbar seine Schlüsse für Verbesserungsprozesse. Wie sehr ein Feedback erwünscht ist, verdeutlicht die Tatsache, dass zusätzlich zur externen Evaluation eigene Evaluationsbogen entwickelt wurden, um noch mehr Aussagen über die eigene Entwicklung treffen zu können, weitere Schwachstellen entdecken und die Schule weiter optimieren zu können.⁵¹⁰ Die Fragebögen werden nach jedem Schuljahr von Lehrern, Kindern, Eltern und Bürgern der Kommune ausgefüllt und bieten ein mehrdimensionales Feedback aller Beteiligten über die Arbeitsweise der Schule.

⁵⁰⁸ I, 2 B, S. A10, Z. 5-7

⁵⁰⁹ II, 7 A, S. A26, Z. 6-15

⁵¹⁰ III, 9 A, S. A32, Z. 27-31

Interne Infrastruktur und digitale Wissenssicherung lassen die Wissenspotentiale der Schule wachsen und zirkulieren, wodurch eine erhebliche Erleichterung für die einzelnen Pädagogen durch die problemlose und auch selbstverständliche Zugänglichkeit und übersichtliche Strukturierung der Dokumentationen erwirkt wird. So können die individuellen Entwicklungspläne, interdisziplinären Ansätze und die Aufgabenniveaus im Arbeitsalltag realisiert werden. Dem Aufbau und der Weiterentwicklung der Wissensbasis wurden dabei explizit Zeitfenster eingerichtet.

Der Wandel zu Futurum

Der Umgestaltungsprozess

Der Umgestaltungsprozess der Futurum-Schule vollzog sich, die konzeptionelle Ausarbeitung mit eingeschlossen, über einen Zeitraum von drei Jahren und sechs Monaten. Diese Zeit wurde dem Prozess eingeräumt, er wurde entsprechend geduldig und damit nachhaltig in Angriff genommen. Auf die Frage nach Schlüsselfaktoren für die Umgestaltung wurde neben der Bemerkung, dass viele Faktoren zusammenspielten, auf die besondere Bedeutung der politischen Entscheidung in Kombination mit der wissenschaftlichen Unterstützung des Consultingteams um Ingemar Mattson hingewiesen, d.h. innovative Politiker kannten das *Skola 2000* Projekt und stießen die Initiative an.⁵¹¹ Die Entscheidung zur Veränderung der Schule zu Futurum sowie aller Schulen der Kommune wurde demnach *top-down* getroffen und durchgesetzt. Anschließend zogen sich die *Headmaster* und zukünftigen Projektleiter der Umgestaltung mit Ingemar Mattson eine Woche lang in ein Sommerhaus in Norwegen zurück und erarbeiteten 32 Dokumente zum inhaltlichen Kern der geplanten Veränderungen sowie zu deren spezifischer Umsetzung. Diese Dokumente galten als Richtlinie für die gemeinsame Erarbeitung und Feinabstimmung der Pläne mit den Pädagogen, Schülern und Eltern der Schule, d.h. für einen *bottom-up* Prozess, der an dieser Stelle einsetzte. Die Pädagogen wurden dazu zur Mitarbeit in Arbeitsgruppen verpflichtet. Die elf Arbeitsgruppen bearbeiteten unterschiedliche Schwerpunkte. Die Ergebnisse flossen in die Entscheidungsprozesse der Projektleiter unter Berücksichtigung des Gesamtkonzeptes ein. Es wurde an der Realisierung der pädagogischen Idee gearbeitet, an der „Übersetzung“ der Rahmenrichtlinie (Lo94) in ein Futurumcurriculum, zu Teamarbeit und Teamaufstellung, zu

⁵¹¹ III, 9 A, S. A32, Z. 48-50 / S. A33, Z. 1-3

einem Besucherkonzept (sie antizipierten Besucher, die sich tatsächlich einstellten), zu Einrichtung und Ausstattung der Schule, zu Netzwerken (Firmen, Institutionen, Einbindung und Zusammenarbeit in die/mit der Kommune), zu Freizeitgestaltung und Abendaktivitäten (Jugendzentrum), zu Projektarbeit, zu Umweltfragen und ökologischer Erziehung, zum Einsatz von Computer und Technik, zur Unterstützung der Lernprozesse und Arbeitsorganisation, zu Stundenplänen und Tagesablauf, zu internationalem Austausch, zu Lehr- und Lernmaterialien, zu einem Krisenplan (Todesfälle etc.), zu Schülerarbeitsgruppen und *Lernstilen*. Die Gruppen arbeiteten bis in die Umbauzeit hinein. Die Anwesenheitspflicht der Lehrer in den Arbeitsgruppen sicherte die Einbindung in den Umgestaltungsprozess, erzeugte das Gefühl der Mitverantwortung, der Selbstwirksamkeit und half Ängste gemeinsam abzubauen. Einige anfänglich skeptische Pädagogen konnten überzeugt werden. Insgesamt schützte diese Vorgehensweise vor zukünftigen Einsprüchen oder Verweigerungen, da das neue Konzept von allen gemeinsam etabliert wurde.⁵¹² Es wurde ihnen nicht nur die Möglichkeit gegeben sich eine neue Vision anzueignen, sondern sie zu prägen. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass trotz aller Bemühungen die Befindlichkeiten der Pädagogen zu berücksichtigen und ihre Ängste zu nehmen, nicht alle Pädagogen die Umgestaltung trugen. Hans Ahlenius berichtete, dass ungefähr ein Drittel wirklich engagiert und enthusiastisch an die Veränderung heranging, ein Drittel sich nicht für die Realisation der neuen Ideen interessierte oder sogar versuchte den Entwicklungen entgegenzuwirken und das verbleibende Drittel sich völlig neutral verhielt, d.h. dass sie die neuen Ideen weder verinnerlichten noch sich gegen sie stellten. Die Innovationsverweigerer wurden als jeder Veränderung inhärentes Epiphänomen betrachtet und ihr Ausscheiden in Kauf genommen.⁵¹³

Die Eltern durften an den zahlreichen Meetings partizipieren und genauso wie die Schüler in eigenen Arbeitsgruppen an der Umgestaltung mitwirken. Alle Beteiligten wurden auch zu allen Zeitpunkten des Prozesses informiert. Drei Konzeptentwürfe mussten ausgearbeitet werden bis ein zufriedenstellendes Konzept Gestalt annahm, denn der erste Entwurf unterschied sich nur sehr wenig vom bestehenden System. Es war schwer, sich von alten Denk- und Handlungsmustern zu befreien.⁵¹⁴

Der konzeptionellen Umgestaltung folgte die bauliche. Den beiden Projektleitern stand dazu jeweils eine Halbtagsstelle über einen Zeitraum von zwei Jahren zur Verfügung. In ihrer

⁵¹² II, 6 B, S. A24, Z. 19-26

⁵¹³ I, 3 B, S. A14, Z. 2-8

⁵¹⁴ II, 6 B, S. A24, Z. 12-13

Verantwortung lag die Koordination des Umbaus und der Realisierung des Konzepts. Sie organisierten die zahlreichen Meetings, sorgten für den Informationsfluss in alle Richtungen sowie für die Dokumentation der Prozesse und Veränderungen. Sie stellten regelmäßig Informationsmaterial zum Veränderungsprozess zusammen, um den Pädagogen den bevorstehenden Umbruch zu erleichtern. Sie behielten den Gesamtüberblick und fungierten in einer aktiven Beraterrolle.⁵¹⁵ Beide Projektleiter wurden aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen ausgewählt, da sie neben ihrer pädagogischen Expertise auch auf Ingenieurwissen sowie Internet- und Computertechnologiewissen zurückgreifen konnten. Die Erfahrungen der Futurumschulen wurden den anderen entstehenden *Skola 2000* Schulen der Kommune in Form von Dokumenten und Gesprächen zur Verfügung gestellt. Die Pädagogen bereiteten sich zusätzlich durch *Skola 2000* Weiterbildungen, die in Kooperation mit der Universität in Uppsala stattfanden, auf die Veränderungen vor. Alle Teammitglieder eines *Teams* besuchten jeweils diese Fortbildungen, so dass die Erkenntnisse teamintern weiterentwickelt werden konnten und die gemeinsame Realisierung im Teamalltag erleichtert wurde. Eine *Teamleiterin* empfand erneut ein derartiges Vorgehen als hilfreich, da die Lehrerfluktuation in den letzten Jahren viele neue Pädagogen in den *Teams* brachte:

When we started this school the teams had a small education together in the teams and there was time to talk about how do we want to do this and this was very important to sit down together and talk about it. But after the time has gone and there has been some new teachers maybe it should be some time again to sit down, because many of the teachers today are not the same teachers they were six years ago.⁵¹⁶

Diesbezüglich gründete sich eine Arbeitsgruppe, deren Aufgabe darin bestand neue Weiterbildungsangebote mit Hilfe von EU Geldern zu konzipieren und zu koordinieren.

Die Teamarbeit

Die neue Teamaufstellung sollte ursprünglich während eines demokratischen Prozesses als Selbstrekrutierung entstehen. Da dieser Versuch fehlschlug, bildete eine Arbeitsgruppe letztendlich die Teamaufstellung, die wiederum auch nicht allen Interessen gerecht werden konnte. Dennoch wird seitdem konsequent an der erarbeiteten Teamaufstellung festgehalten. Wechsel zwischen den *Teams* sind grundsätzlich nicht möglich, es sei denn sie werden aufgrund sich verändernder Schülerzahlen oder pädagogischer Entscheidungen notwendig.⁵¹⁷

⁵¹⁵ II, 6 B, S. A23, Z. 38-48 / S. A24, Z. 1-7

⁵¹⁶ I, 2 B, S. A9, Z. 18-23

⁵¹⁷ III, 8 B, S. A30, Z. 30-41

Die *Teamarbeit* stellte eine der weitreichendsten Veränderungen dar. Die *Teams* mussten gemeinsam an ihren Aufgaben wachsen und sich die neue Situation selbst angenehmer und sicherer gestalten, dabei entwickelten sie sich aufgrund der relativen Autonomie unterschiedlich schnell und stark. Hans Ahlenius verdeutlicht dieses Phänomen anhand einer Flugzeug-Metapher.⁵¹⁸ Im Oktober 1999, berichtete er, gingen sechs Flugzeuge an den Start, die auf einer Höhe von zehntausend Metern ein bestimmtes Ziel erreichen sollten. An Bord befanden sich die Pädagogen in ihrer Funktion als Crew sowie ihre Schüler als Passagiere. Eines der Flugzeuge war ein sehr langsames Propellerflugzeug, dessen Crew extrem viele Sicherheitsvorkehrungen traf. Es herrschte Helmpflicht, und das akribische Lesen der Sicherheitshinweise nahm eine große Zeit des Fluges in Anspruch. Der Kapitän flog sehr vorsichtig und auf niedriger Höhe. Die 10.000 m Flughöhe wurden bis heute nicht erreicht. Das ungeschriebene Gesetz an Bord lautete „Sicherheit über alles“. Ein anderes Flugzeug, die Concorde, stieg mit Leichtigkeit auf eine Höhe von 10.000 m, allerdings befanden sich zu diesem Zeitpunkt Teile der Crew noch auf dem Flughafen. Des Weiteren gab es einen Katastrophenflug, der in einem Absturz eskalierte. Der Kapitän war einerseits mit Flugzeugtyp und Route überfordert und die „Chemie“ der Crew vergiftete andererseits die Flugsatmosphäre. Dieses Flugzeug ging erneut mit veränderter Besatzung an den Start und liegt entsprechend weit zurück. Ein anderes Flugzeug musste Zwischenstopps einlegen, weil erfahrene Mitglieder der Crew absprangen und durch neue unerfahrene ersetzt werden mussten, auch der Kapitän wechselte mehrmals. Die Flughöhe verringerte sich und der Kurs musste korrigiert werden. Bei anderen Flugzeugen verlief der Flug nach Plan. Mit Hilfe der Metapher wird die Verschiedenartigkeit der Wege zum gemeinsamen Ziel und der Entwicklungsstände in Relation zur Vision plastisch.

Einige *Teams* erlagen teilweise der Tendenz sich zurück zu entwickeln. Eine gewisse Ernüchterung stellte sich ein sowie unterschiedliche den Prozess verlangsamende bzw. teilweise sogar verhindernde oder reversible Tendenzen.⁵¹⁹ Die Fluktuation spielt hierbei eine Rolle, da die *Teams* am besten und effizientesten funktionieren, wenn sie eingespielt sind. Neue Mitglieder können sich die Vision nicht auf die gleiche Art aneignen, wie die Pädagogen in der Umbruchzeit. Zukünftig sind allgemeingültige Standards und Richtlinien als langfristige Perspektive geplant. Es werden bereits generelle Dokumentvorlagen

⁵¹⁸ III, 9 A, S. A32, Z. 8-26

⁵¹⁹ II, 5 B, S. A22, Z. 12-17

entworfen, die dann allen *Teams* zur Verfügung gestellt werden. Festgelegte Entwicklungspläne für die *Teams* sollen ausgearbeitet werden, so dass Teilziele innerhalb bestimmter Zeiträume erreicht bzw. evaluiert werden können, um vergleichbare Entwicklungsstände zu erzeugen.

Der Wechsel der *Headmaster* wird in diesem Zusammenhang ebenso als negativ wirkender Faktor angegeben, da sie den Veränderungsprozess nicht mit erlebt haben. Ihnen fehlt die Erinnerung an die Zustände der alten Schule, so dass sie die Errungenschaften und auch die Gefahren der Stagnation oder Rückentwicklung nicht sensibel genug wahrnehmen können.⁵²⁰ Insgesamt wird sich eine konsequentere und auf die Ausgangsvision konzentriertere Führung gewünscht, die bei Abweichungen stärker eingreift.⁵²¹

Für die Zukunft sind Ideen im Spiel, die teamübergreifende Kooperation über langfristige Job-Rotation einiger Pädagogen der *Teams* zu fördern, damit Ideen und Wissen besser in der gesamten Schule fließen können.⁵²² Das Konkurrenz- und Revierdenken könnte dadurch ebenso verringert werden. Um eine derartige Jobrotation etablieren zu können, müssen sich die *Teams* aber zuvor stabilisiert haben, d.h. dieses Konzept wird sich bei zu starker Fluktuation eher kontraproduktiv auf die einzelnen *Teams* auswirken.

Reifungsprozesse

Nicht alle Entwicklungen konnten antizipiert werden. Im Folgenden werden einige der nicht vorhergesehenen Situationen und Prozesse erörtert.

Im Pädagogikdesign war ursprünglich ein höherer Grad an Verantwortungsübernahme der Kinder in der jüngeren Gruppe vorgesehen als sich letztlich durchsetzte. Die Erfahrung zeigte, dass die jüngeren Schüler noch nicht die gesamte bis dahin angedachte Verantwortung übernehmen können, sondern dass die Kinder allmählich in diese Verantwortung hineinwachsen müssen. Sie brauchen mehr Struktur und Lenkung als antizipiert wurde und können ihre Entwicklungspläne noch nicht größtenteils selbst bestimmen. Deshalb erhöht sich inzwischen der Anteil an Eigenverantwortung und Gestaltungsfreiraum entsprechend der *Leiter der Verantwortung* im allgemeinen erst wesentlich in den Jahrgangsstufen sechs bis

⁵²⁰ II, 5 B, S. A22, Z. 12-17 / I, 3 A, S. A13, Z. 15-43

⁵²¹ I, 3 A, S. A13, Z. 32-43

⁵²² I, 3 B, S. A15, Z. 3-12

neun.⁵²³ Auch die angedachte Altersmischung bei den Lernprozessen von sechs bis sechzehn Jahren erwies sich als unrealistisch. Die Kinder suchen sich Hilfe und Anregung für das Arbeiten bei Jahrgängen, die nicht allzu weit von der eigenen Altersgruppe entfernt liegen, d.h. sie arbeiten nicht direkt in dieser extremen Altersstreuung zusammen. Sie bewegen sich dennoch in den gleichen Räumen mit Schülern aller Jahrgänge und haben ihre Arbeitsplätze im Gemeinschaftsraum. Auf diese Weise wirkt sich der gemeinsam geteilte Raum auf das Sozialverhalten der Schüler, wie oben beschrieben, aus.

Interessant stellt sich auch die Entwicklung eines Freiarbeitkonzeptes dar. Anfänglich existierte ein Konzept, dass in einer Zeiteinheit prozentual alle Fächer repräsentierte. Die Kinder wählten ihre Aufgaben völlig frei. Dabei zeigte sich, dass ca. 50 % der Kinder nicht wussten, woran und in welcher Form sie arbeiten sollten und ca. 10% überhaupt nicht tätig wurden. Als Konsequenz wurde die Freiarbeit aus dem Konzept herausgenommen. Alle Beteiligten, d.h. Schüler und Pädagogen, waren zum damaligen Zeitpunkt noch nicht bereit für ein derart freies Konzept. Sieben Jahre später entschied man sich, einen neuen Versuch zu wagen. Allerdings entstanden zwischenzeitlich strukturelle Probleme, dieses Konzept in die Stundenpläne zu integrieren. Dennoch wird daran gearbeitet, da der dafür erforderliche Entwicklungsstand erreicht ist.⁵²⁴ Die Fähigkeit systemischen Denkens zeigt sich an dieser Stelle sehr deutlich.

Curricular wird ständig an den *individuellen Entwicklungsplänen* gefeilt, wobei externe Hilfe einbezogen wird:

We are discussing the individual planning, we are discussing now this plan for every child, every child in the community has to have its own individual plan and we haven't got the tools yet. So we are looking at one tool that comes from Helsingborg. They have started some kind of stairs so you can see in every subject in English, in Swedish in mathematics, what is the next step. They have it written down and they have papers that you can copy and give to the children. So we are looking at that, because with that it would be more easy for us and after a while we can built up all the steps you should take for every subject.⁵²⁵

Diese Kooperation verhilft dazu, den Alltag zu erleichtern. Es wird außerdem deutlich, dass die Pädagogen am Anfang viel improvisiert haben, d.h. dass nicht alles von Beginn an völlig ausgefeilt und perfekt war, sondern man sich bewusst auf einen Entwicklungsprozess einließ.

⁵²³ I, 1 A, S. A3, Z. 5-19

⁵²⁴ IV, 10 A, S. A34, Z. 43-47 / S. A35, Z. 1-10

⁵²⁵ I, 2 B, S. A11, S. 16-23

Eine weitere Schwierigkeit trat dadurch auf, dass der gesamte Planungsprozess aufgrund der *individuellen Entwicklungspläne* und der sich verändernden Schülerzahlen jedes Jahr wiederholt werden muss:

I think, it is much harder than I thought it would be and that is because we have different numbers of pupils every year that are coming from preschool. (...) It makes it hard for us, to plan the organization, to do the schedule, every time with new numbers.⁵²⁶

We thought, 5 years ago: now we have done this and now we have the schedule, that we can use every year, we don't have to plan every week, we have the same team, we can continue with not so much work, we have done a lot of work. But that's not true, no, so every year we do another thing, we change all the time.⁵²⁷

Es wird deutlich, dass die Veränderung immer noch eine Herausforderung darstellt und der Prozess nicht einfach an einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist. Besonders in der Anfangszeit stellte die neue Arbeitsorganisation die Pädagogen auf den Prüfstand:

You have to be more time at work, you can't choose if you want to do the work at home, you have to be at work, and you have lot's of meetings and there is a complex organization with much more planning, it's not easy.⁵²⁸

Diese große Umstellung im Arbeitsalltag musste zunächst bewältigt werden. Die Teamdiskussionen stellten anfänglich ein chaotisches Inferno dar, in dem Entscheidungen sehr zeitaufwendig getroffen wurden. Die Fähigkeit zu stimmiger Teamarbeit musste sich erst mühsam erarbeitet werden.⁵²⁹ Dadurch wurde manchmal die Unterrichtsvorbereitung vernachlässigt und die Pädagogen beschäftigten sich nur noch mit Planen:

One problem is if you see the teachers working, it is more and more people working and less and less to teach and that is a problem, you have to do a lot more, write to parents, children and to authorities and so on. (...) We talked about an individual developing plan for every child, if you do that it is a lot of work, because you have to do it on a computer, a lot more writing down, what she has done and so on. That time is taken from preparing lessons, so there is a risk of losing quality.⁵³⁰

Neben dieser Gefahr konnten auch Ermüdungserscheinungen festgestellt werden. Die Dauer des Veränderungsprozesses zehrte an den Kräften der Pädagogen.

⁵²⁶ I, 2 B, S. A10, Z. 25-29

⁵²⁷ I, 3 A, S. A13, Z. 11-14

⁵²⁸ I, 2 A, S. A7, Z. 45-47

⁵²⁹ I, 3 A, S. A11, Z. 34-38

⁵³⁰ I, 3 B, S. A17, Z. 27-33

 Die Analyse der Futurum-Schule offenbarte ein detailliertes Bild ihres Designs. Aufbau, Funktionsweise, pädagogisches Konzept, Aktivitäten der Akteure, Prozesse und Abläufe sowie der Veränderungsprozess an sich wurden deutlich. Im Anschluss werden die Erkenntnisse der Analyse theoretisch reflektiert und interpretiert. Auf diese Weise werden Theorie und Praxis wechselseitig ineinander verflochten und ein tieferes Verständnis des Erfolges der Schule eruiert. Die Strukturierung der Designebenen wird dazu weiterhin beibehalten.

8 • Interpretation und Reflexion des Schuldesigns

Erfolgsfaktoren des Pädagogikdesigns

Die Futurum-Schule hat Vesters Schritt vom „Klassifizierungs-Universum“ zum „Relations-Universum“ über fächerübergreifenden Unterricht erfolgreich absolviert und das „gegenwärtige Problem der Pädagogik“, dass Dewey in der Isolation der Fächer sah, überwunden.⁵³¹ Durch die individuellen Entwicklungspläne können Aufgaben gestellt werden, die dem realen Weltbezug der Kinder entsprechen, wie Girmes fordert.⁵³² Ihre individuellen „Lücken“ können besser identifiziert und berücksichtigt werden, wodurch intrinsisch motiviertes Lernen gefördert wird. Das organisatorisch verankerte *Mentorensystem* bietet die Möglichkeit, im Anschluss an Roth und seine neurophysiologischen Erkenntnisse, die „individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen“ der Schüler einzubeziehen.⁵³³ Das Arbeiten mit *individuellen Entwicklungsplänen* zeigt ein kindzentriertes pädagogisches Verständnis, dass den Lerner als mündigen und selbstbestimmten Menschen begreift. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass ein reformpädagogischer Ansatz, im Gegensatz zu Oelkers Auffassung, unter bestimmten Umständen institutionalisiert werden kann.⁵³⁴ Futurum stellt den lebendigen Beweis dafür dar und zeigt anschaulich, wie das konkret geschehen kann.

Die erfolgreiche Implementierung des Schulprogramms der Futurum-Schule, ist, wie von Biehl und Altrichter vermutet, unter anderem auf den Einbezug der Bedürfnisse der Pädagogen und eine unterstützende Arbeitsorganisation zurück zu führen.⁵³⁵ Als ebenso wichtig stellten sich die förderlichen Rahmenbedingungen der politischen und wissenschaftlichen Unterstützung heraus. Dem von Altrichter in einem deutschen Kontext festgestellten „Verschleiß an Energien“ wurde dadurch entgegengewirkt, dass das Schulprogramm im Einklang mit dem schwedischen Curriculum und der Gesetzeslage stand und die Bemühungen der Pädagogen Wirksamkeit erwarten ließen. Die Bereitschaft zu einer Veränderung ist unter diesen Umständen selbstverständlich größer als im deutschen Kontext,

⁵³¹ Vgl. Kapitel 1: Curriculumentwicklung - Über das „gegenwärtige“ Problem der Pädagogik, S. 24

⁵³² Vgl. Kapitel 1: Curriculumentwicklung - Über das „gegenwärtige“ Problem der Pädagogik, S. 26

⁵³³ Vgl. Kapitel 1: Lern- und Entwicklungstheorie - Die Bedürfnisse des Lernalters, S. 29

⁵³⁴ Vgl. Kapitel 1: Schultheoretischer Zugang - Die Bestimmung von Schule, S. 33

⁵³⁵ Vgl. Kapitel 3: Die Wirksamkeit von Schulprogrammarbeit, S. 38

wo Rahmenbedingungen eher behindern als förderlich sind. Als weiterer Erfolgsfaktor konnte die gemeinsame Ausarbeitung des konkreten Schulprogramms identifiziert werden. Der Einbezug der Pädagogen erforderte die Auseinandersetzung mit den bevorstehenden Veränderungen, inhaltlich sowie in Bezug auf die sich verändernden Strukturen. D.h. die Pädagogen konnten über die pädagogische Bedeutung des Konzeptes sowie die strukturellen Besonderheiten reflektieren und sich ihre neuen Rollen und Selbstverständnisse aneignen. Ziele konnten in konkrete Handlungspläne umgeformt werden, wodurch sich das *Skola 2000* Konzept in das Futurum-Konzept verwandelte. Ausschlaggebend für die pädagogische Wirkung der Veränderung war außerdem die Ganzheitlichkeit des Konzeptes. Die neue Pädagogik wurde von Anbeginn in neuen Strukturen und in neuen Räumen gedacht, d.h. die pädagogische Idee bediente sich dieser Elemente. Futurum schuf sich zur Idee passende Räume und Strukturen, während im deutschen Kontext Pädagogik meist in vorgegebenen Räumen inszeniert wird und die baulichen Bedingungen als gegeben hingenommen werden.

Im Schulalltag der Schüler und der Lehrer lassen sich die *fünf Disziplinen* Senges entdecken, die intuitiv eingesetzt und vermittelt werden.⁵³⁶ Die regelmäßigen *Entwicklungsgespräche* führen zu *Personal Mastery* - Kompetenzen der Kinder. Sie lernen frühzeitig, Entscheidungen zu treffen und sich der Eigenverantwortung ihrer Entwicklung bewusst zu sein. Sie entwickeln mit ihren Eltern und *Mentoren Gemeinsame Visionen* bezüglich ihres Entwicklungsplanes. Dazu müssen sie sich mit ihren *Mentalen Modellen* auseinandersetzen, wofür die heterogene „Minigesellschaft“ eines *Teams* außerdem zahlreiche Möglichkeiten bietet. Die Schüler erleben einen Schulalltag, der ihnen *Teamlernen* durch die kooperativen Lernformen und *Systemdenken* durch die fächerübergreifenden Aufgaben täglich abverlangt.⁵³⁷ Mit den Fähigkeiten der *fünf Disziplinen* ausgerüstet, verlassen die Schüler Futurum nicht nur klug, sondern auch selbstreflektiert und selbstbewusst, d.h. sie verfügen über Fähigkeiten, die eine große Tragweite für die Gestaltung ihres weiteren Lebensweges besitzen.

Betrachtet man das Pädagogikdesign der Futurum-Schule mit Morgans Augen, entsteht der Eindruck eines lebendigen Organismus.⁵³⁸ Die Schule passte sich nicht nur zu einem geeigneten Zeitpunkt an ihre Umwelt an, sondern antizipierte Entwicklungstendenzen, die ihr Überleben langfristig absichern werden. Die Bedeutung von Informations- und

⁵³⁶ Vgl. Kapitel 3: Die Organisationskultur, S. 65 /

⁵³⁷ Vgl. Kapitel 4: Das Pädagogikdesign, S. 78f.

⁵³⁸ Vgl. Kapitel 3: Analyse und Diagnose von Organisationen, S. 59

Telekommunikationstechnologie in der hereinbrechenden Wissensgesellschaft wurde antizipiert und in das Profil der Schule integriert. Die Futurum-Schule erscheint dabei nicht nur als gut angepasster Organismus in Bezug auf die Umwelt, sondern kann auch innerlich mit einem gesunden Organismus verglichen werden, dessen Lebensfunktionen ganzheitlich operieren.

Erfolgsfaktoren des Raumdesigns

Wie oben bereits erörtert, dienen die Räume der pädagogischen Konzeption. Die Räume bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen physischen Bedürfnisse besser wahrzunehmen, zu berücksichtigen sowie ihre optimalen Lernstile zu entwickeln. Das physische Wohlbefinden wird als Voraussetzung für Lernprozesse durch den Raum thematisiert. In diesem Sinne kann der Raum, im Anschluss an Bollnow, positiv erlebt werden.⁵³⁹ Futurum bietet ein breites räumliches Spektrum an Entfaltungsmöglichkeiten von offenen Bewegungsmöglichkeiten und Transparenz bis hin zu Rückzugsmöglichkeiten und Geborgenheit. Die Schule bietet den Schülern Raum für Konzentration und Aufmerksamkeit sowie für sozialen Kontakt und Austausch. In Übereinstimmung zu Rittelmeyers Forschungen kann festgestellt werden, dass die Räume sehr abwechslungs- und anregungsreich wirken sowie freilassend, warm und weich gestaltet sind, d.h. dass sie einladend und freundlich wirken.⁵⁴⁰

Der zentrale Gemeinschaftsraum wirkt sich immens auf das Sozialverhalten der Schüler aus. Er bietet den Schülern Interaktionsmöglichkeiten, statt sie voneinander abzuschotten. Er ermöglicht das Schaffen einer heterogenen „Mini-Gesellschaft“ und ermöglicht das Einüben von sozialer und demokratischer Kompetenz. Wie im „wirklichen Leben“ müssen Menschen verschiedenster Altersgruppen zusammen auf engstem Raum miteinander leben und arbeiten. Rücksichtnahme, Verständnis für den Anderen, aber auch Durchsetzungsvermögen werden automatisch geschult, Fähigkeiten, die sie später im Berufsleben brauchen werden. Diese pädagogisch wirkungsvolle Maßnahme wird aber nicht nur als positiv empfunden:

I would like to have the small kids separated from us, they are noisy, so that we can work here.⁵⁴¹

Die Bedingungen eines natürlichen Lebensraums, die für die Schüler nicht immer leicht zu

⁵³⁹ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 82

⁵⁴⁰ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 84

⁵⁴¹ I, 3A, S. A12, Z. 37-38

bewältigen sind, scheinen eine Schlüsselrolle in Bezug auf Disziplin und Ruhe darzustellen. Hans Ahlenius berichtete, dass durch eine Veränderung in der Schule, bei der in einem *Team* die jüngeren Schüler von den älteren Schülern räumlich getrennt wurden, ein interessanter Effekt zu Tage trat, der sich in der älteren Gruppe vor allem darin äußerte, dass Zustände eintraten, die der Zeit vor dem Umbau ähneln, d.h. sich durch hohe Lautstärke, fehlende Konzentration, Unruhe etc. äußern. Er führte dafür zwei Erklärungen an. Zum einen: “The old school system is coming back, when you take the small children out”, und zum anderen, dass der positive Effekt der ständigen Anwesenheit der vielen Lehrer durch den geteilten Raum entfällt.⁵⁴² Diese Beobachtungen bzw. Lernerfahrungen der Futurum-Schule ermöglichen es anderen Schulen, Schlussfolgerungen für eigene Konzepte oder angedachte Veränderungen zu ziehen, denn die Möglichkeit, Konzentration und Ruhe als Voraussetzung für Lernprozesse positiv zu beeinflussen, ist vielversprechend und stellt einen einflussreichen Erfolgsfaktor der Futurum-Schule dar. Futurum führt die Vorstellung von der Zwangsdisziplinierung der Schüler über abgeschottete Räume, Essens- und Bewegungsverbote sowie durch Frontalunterricht ad absurdum.⁵⁴³

Die Verwirklichung der individuellen *Lernstile* und *Entwicklungspläne* ist ohne die unterstützende Funktion der Räume schwer denkbar. Die gebotenen Frei- und Spielräume ermöglichen den Schülern, sich und andere im Sinne des *Spacings* bei Löw in den Räumen zu positionieren.⁵⁴⁴ Die individuelle Farbgestaltung der *Teams* dient dabei zur Identifikation und verhilft zur Lesbarkeit der Räume. Die Lehrerzimmertüren sind beispielsweise in der jeweiligen Teamfarbe gehalten, d.h. die Teamfarben fungieren als Signalfarben.

Aber nicht nur die Schüler profitieren von den heiter und leicht gestimmten Räumen. Diese wirken sich nicht nur förderlich auf die Lernmotivation der Schüler aus, sondern auch auf die Arbeitsmotivation der Pädagogen. Außerdem sind sie funktionell. *Die Specialpaedagogen* können beispielsweise durch die Transparenz der Räume ihre Zusatzangebote zu passenden Zeitpunkten anbieten, da sie die Bereitschaft der Kinder beobachten können.⁵⁴⁵

Die räumliche Veränderung half den Pädagogen außerdem, die neuen pädagogischen Visionen umzusetzen und den neuen Schulalltag zu vergegenwärtigen, denn die Pädagogen veränderten nicht nur den Raum, sondern der Raum veränderte und überformte auch die

⁵⁴² IV, 10 A, S. A36, Z.9-19

⁵⁴³ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 84

⁵⁴⁴ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 83

⁵⁴⁵ I, 2A, S. A8, Z. 22-24

Pädagogen. Düllo verdeutlicht diese Wechselwirkung:

Transformationsprozesse sind auch (nicht nur, aber doch wesentlich) räumliche Prozesse. Sie verschieben, öffnen Räume. Sie stellen neu auf. Nicht dass notwendigerweise kein Stein mehr auf dem anderen bliebe, aber im Rücken einer räumlichen Verschiebung drehen sich auch die Körper, erleben Menschen andere Selbstbezüglichkeiten als zuvor, und das hartnäckige mentale Muster, das die menschlichen Handlungen, Orientierungen und Deutungen steuert, formiert sich langsam und widerständig neu.⁵⁴⁶

Vor diesem Hintergrund zeigt sich der Einbezug räumlicher Aspekte in neue pädagogische Konzepte als doppelt gerechtfertigt.

Erfolgsfaktoren des Organisationsdesigns

Strukturdesign

Futurum stellt, wie von Senge beschrieben, eine *lernende Organisation* dar, die über reine Überlebensstrategien hinaus operiert und die, wie Meyer es postuliert, „kulturellen Wandel registriert und mitgestaltet“; das belegen auch die steigenden Zahlen der *Skola 2000* Schulen in Schweden.⁵⁴⁷

Futurum bildete Substrukturierungen aus, die im Sinne Vesters als Strategie zur Bewältigung der erhöhten Komplexität der Schule dienen.⁵⁴⁸ Nur mit Hilfe dieser neuen Organisationsform der *sechs* bzw. später *fünf kleinen Schulen* in der großen Schule konnte die Komplexität, die im Umfeld der *individuellen Entwicklungspläne* entsteht, bewältigt werden. In den übersichtlichen Einheiten können die *Entwicklungspläne*, Stundenpläne, interdisziplinären Aufgaben, *Flex-Zeiten*, die spezielle Betreuung hilfsbedürftiger Schüler und das *Mentorensystem* koordiniert und abgestimmt werden. Die Anpassung der Strukturen an die „spezifischen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse jedes einzelnen Schülers“ sowie die Verknüpfung mit angemessenen didaktischen Methoden und flexible Spielräume, die Hurrelmann fordert, wurden in Futurum erfolgreich umgesetzt.⁵⁴⁹

Der Futurum-Schule gelingt es innerhalb der *Teams*, die eigene operative Komplexität über eine fünfdimensionale Strukturierung zu bewältigen, d.h. Entscheidungsstrukturen, Kommunikationsstrukturen, Dokumentationsstrukturen, räumliche Strukturen und

⁵⁴⁶ Düllo 2008 (unveröffentlichte Publikation)

⁵⁴⁷ Vgl. Kapitel 4: Die schulspezifische Modifikation, S. 74

⁵⁴⁸ Vgl. Kapitel 3: Die Strukturen, S. 63

⁵⁴⁹ Vgl. Kapitel 4: Das Strukturdesign, S. 85

Zeitmanagement sind optimal aufeinander und auf die pädagogische Vision abgestimmt. Die flache und klare Hierarchie verhilft dabei zu Arbeitsteilung und übersichtlichen Verantwortungsbereichen, die schnelle Entscheidungen ermöglichen. Durch die umfassende Vernetzung aller organisatorischen Teilbereiche wird eine ganzheitliche Koordination der Abläufe und Prozesse möglich. Die Hierarchie als Entscheidungsstruktur wird durch laterale Kommunikationsstrukturen ergänzt, d.h. Kommunikation ist nicht nur von Hierarchieebene zu Hierarchieebene ins Organisationsformat integriert, sondern auch außerhalb dessen, z.B. zwischen Lehrern bestimmter Fachbereiche oder bei den teamübergreifenden Arbeitsgruppen. Die räumliche Struktur wirkt dabei unterstützend, denn das gemeinsame Lehrerzimmer unterstützt den Austausch.

Für den enormen Dokumentationsaufwand, der durch das Vernetzen der Fächer sowie das Lenken und Verorten der Schüler in ihrem Entwicklungsprozess entsteht, sind zeitliche Ressourcen und technische Unterstützung vorhanden, damit die Nachvollziehbarkeit der Entwicklung gewährleistet werden kann. Das neue Zeitmanagement unterscheidet explizit Teamarbeitszeit von Unterrichtszeit. Diese Veränderung ermöglicht es, gemeinsam auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Die umfassende regelmäßige Kommunikation zwischen den Mitgliedern der Schule führt dazu, dass sie, im Sinne Morgans, ein effizient informationsverarbeitendes System darstellt.⁵⁵⁰ Die Redundanzen innerhalb der *Teams* verhelfen zu Kompensationsleistungen. Ein Beispiel dafür ist das Freisetzen der Ressourcen bei der Betreuung während der *Flex-Zeit*. Durch die interdisziplinären Kompetenzen können wenige Pädagogen viele Schüler betreuen.

Flexibilität und Autonomie der Teamentscheidungen wirken sich positiv auf die Bedürfnisse der Schüler und der Pädagogen aus, da sie zur optimalen Entfaltung des Potentials eines *Teams* führen. Die Pädagogen können Zuständigkeiten tauschen und Lernprozesse fördern und gleichzeitig eigene Vorlieben berücksichtigen. Auch persönliche Bedürfnisse der Pädagogen, wie wichtige Behörden- oder Arzttermine, können flexibel im Team arrangiert werden, indem man sich gegenseitig vertritt oder aushilft. Die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse verhilft den Pädagogen, sich auf die Bedürfnisse der Kinder konzentrieren zu können.

Ein intelligentes Netzwerkdesign stellt den Bezug zur Umwelt, d.h. zu Kommune, Land und

⁵⁵⁰ Vgl. Kapitel 3: Analyse und Diagnose von Organisationen, S. 60

Welt deutlich her. Bemerkenswert ist dabei das internationale Netzwerk, dass durch die antizipierten Besucherströme gespeist wird. Die Berücksichtigung der Bildungstouristen von Anbeginn, d.h. die Schülerguides und die Projektstelle zur Koordination und Betreuung der Besucher, ermöglichte einen regen internationalen Austausch, der aktuelle und zukünftige Entwicklungen weltweit in den Handlungshorizont der Schule einfließen lässt. Die Kooperationsbereitschaft der Schule hilft nicht nur anderen Schulen und Ländern, ihre eigenen Wege einer neuen Pädagogik zu finden, sondern bereichert auch Futurum mit Anregungen und Sichtweisen, die konstruktiv genutzt werden können und unterstützt die permanente Selbstreflexion. Die Schule lebt demnach im kooperativem Einklang mit ihrer Umwelt.

Kulturdesign

Morgans „Mini-Gesellschaften“ mit ihren Kulturen und Subkulturen werden im Kulturdesign Futurums sichtbar.⁵⁵¹ Es lassen sich einzelne Teamkulturen, teaminterne Subkulturen und teamübergreifende Subkulturen erkennen. Die Subkulturen, d.h. *Specialpädagogen*, *Hortlerzieher*, Pädagogen für unterschiedliche Fachbereiche und Altersgruppen sowie die *Teamleiter-* und *Projektarbeitsgruppen*, werden einerseits als Möglichkeit zu Spezialisierung und Arbeitsteilung sowie andererseits zu gegenseitiger Unterstützung innerhalb dieser Subkulturen gepflegt. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit für eine übergreifende Kommunikation und Kooperation durch das Strukturdesign abgesichert. Den Bedürfnissen nach Gruppenzugehörigkeit wird Rechnung getragen. Soziale Netzwerke können mit Hilfe der Teamarbeit und der Kommunikationsplattformen gepflegt werden. Die Autonomie und die Eigenverantwortung der *Teams* erlauben es, verantwortungsvolle, herausfordernde Aufgaben, den Kompetenzen und Wünschen der Pädagogen entsprechend, zu verteilen. Die Voraussetzung für Selbstachtung, gegenseitige Wertschätzung und Selbstverwirklichung sind geschaffen.⁵⁵² Die Pädagogen lieben ihre Tätigkeiten und können ihre Energie zur Verbesserung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen einsetzen. Die Bedeutung des Kontextes, d.h. der angenehmen Arbeitsbedingungen des Kulturdesigns, die sich förderlich auf die Arbeitsleistung auswirken, tritt deutlich hervor.

Da die Subkulturen durch die Teamkultur aufgefangen und synergetisch gebündelt werden,

⁵⁵¹ Morgan 2002, S.

⁵⁵² Vgl. Kapitel 5: Attributionsstile und Leistungsmotivation, S. 102

wirken sie schöpferisch. Die Bedürfnisse und Kräfte der Agierenden werden in konstruktive Bahnen gelenkt. Durch das verwirklichte Kulturdesign kann der „Überbetonung einer Einheitskultur“ mit daraus resultierendem Konformitätsdruck sowie Lernbarrieren, die durch das Ausbilden unerwünschter Subkulturen entstehen, entgegengewirkt werden.⁵⁵³

Interessant erscheint die Rolle der Größe der Subeinheiten von ca. 160 Schülern. Gladwell zeigte in seinem Buch „The tipping point“, dass für die Effizienz und Wirksamkeit von Gruppen ein kritischer Mitgliederwert existiert, der sich bei ungefähr 150 einpendelt.⁵⁵⁴ Er erklärt dieses Phänomen anhand gruppendynamischer Prozesse und sozialer Normen. In Gruppen dieser Größe wirkt sich Verantwortungsgefühl und der Vergleich innerhalb der Gruppe als förderlich heraus. Er zeigt an praktischen Beispielen auf, dass das Verlangen den Gruppenerwartungen eines Teams zu genügen, sich viel stärker auf die Motivation der Mitarbeiter auswirkt als der Wunsch, die Erwartungen des Chefs zu erfüllen.⁵⁵⁵ Außerdem kann in Gruppen dieser Größe ein „transaktives Erinnerungssystem“ geschaffen werden, das sich in einer Art Arbeitsteilung äußert, d.h. bestimmte Personen sind für bestimmte Erinnerungen verantwortlich.⁵⁵⁶ Als Insider des Systems weiß man, an wen man sich mit bestimmten Fragen richten kann. Die psychologische Voraussetzung dafür beschreibt er wie folgt:

(...) it's knowing someone well enough to know what they know, and knowing them well enough so that you can trust them to know things in their specialty. It's the re-creation, on an organization-wide level, of the kind of intimacy and trust that exists in a family.⁵⁵⁷

In den Interviews fielen die Worte „Freundschaft“ und „Familie“ explizit in der Teambeschreibung.⁵⁵⁸ In einer derartig vertrauten und offenen Atmosphäre fällt es leichter, Kategorisierungen und Schematisierungen der Informationsverarbeitung der Individuen zu thematisieren bzw. zu hinterfragen, d.h. *Mentale Modelle* zu ergründen.⁵⁵⁹

Das Kulturdesign Futurums ermöglicht es den Pädagogen, ihre Bedürfnisse nach Unabhängigkeit und Distanz sowie gleichzeitig nach Eingebundenheit und Nähe im

⁵⁵³ Vgl. Kapitel 5: Gruppenkonformität, S. 120

⁵⁵⁴ Gladwell 2000, S. 169-192

⁵⁵⁵ Gladwell 2000, S. 186

⁵⁵⁶ Gladwell 2000, S. 188 f.

⁵⁵⁷ Gladwell 2000, S. 190

⁵⁵⁸ III, 9 A, S. A31, Z. 41-45

⁵⁵⁹ Vgl. Kapitel 5: Informationsverarbeitungseffizienz, S. 57

Anschluss an Riemann zu befriedigen.⁵⁶⁰ Dazu verhilft das ausgewogene Verhältnis von *Teamarbeit* und individueller Arbeit, denn die Zusammengehörigkeit innerhalb der *Teams* kann ebenso ausgelebt werden, wie die Freiheit zu eigenem pädagogischen Handeln. Die zehn Stunden, die zu Hause verrichtet werden können, geben zusätzlich die Gelegenheit sich in die geschützte Atmosphäre des eigenen Heims zurückzuziehen. Ebenso können Ängste vor Veränderung und Unsicherheit sowie vor Notwendigkeit und Endgültigkeit ausbalanciert werden. Denn die Organisationsstrukturen mit den vorgesehenen Zeitfenstern für organisatorische Aufgaben und den festgelegten Kommunikationsverläufen sichern Stabilität in dem neuen Gefüge, während die Veränderbarkeit aller Parameter der Futurum-Schule durch die regelmäßige Reflexionszeit und die Evaluation kultiviert wird.

Da die Befindlichkeiten der Pädagogen, einschließlich der Ängste und Sorgen, in den Alltag integriert werden können, stellt sich die Futurum-Schule nicht als *psychisches Gefängnis* dar, sondern als Ermöglichungsraum.⁵⁶¹ Das Auftreten von *skilled incompetence*, d.h. von defensiven Strategien zur Vertuschung oder Selbstverteidigung bei aufgetretenen Fehlern wird verhindert.⁵⁶² Die Pädagogen können ihre Energie konstruktiv zur Problemlösung einsetzen, statt sie in defensiven Vertuschungsaktionen zu vergeuden. Eine erfolgsmotivierte Leistungsmotivation wird durch die Führung unterstützt. Außerdem werden hohe Kontrollerwartungen erzeugt, die sich in der erlebten Selbstwirksamkeit positiv auf die Leistungsmotivation auswirken.⁵⁶³ Die Pädagogen in Futurum sind in keiner Weise „blutleere Funktionsträger“, die über Verwaltungsvorschriften motiviert werden.⁵⁶⁴

Wissensmanagement

Futurum steht durch die umfangreiche Wissensbasis und das internationale Netzwerkdesign im Zeichen zukunftsorientiertem Managements von Wissen.⁵⁶⁵ Zukünftig relevantes Wissen wird sich mit Hilfe der Netzwerke, Evaluationen und Weiterbildungen erarbeitet. Die Funktionsweise des Organisationsdesigns der Futurum-Schule kann zusammenfassend im Sinne Morgans mit der Gehirnmetapher beschrieben werden.⁵⁶⁶ Das holografische Prinzip wird durch die gut ausgebauten Kommunikations- und Dokumentationsstrukturen,

⁵⁶⁰ Vgl. Kapitel 5: Ängste, S. 107ff.

⁵⁶¹ Vgl. Kapitel 3: Analyse und Diagnose von Organisationen, S. 60f.

⁵⁶² Vgl. Kapitel 4: Das Wissensmanagement, S. 88f.

⁵⁶³ Vgl. Kapitel 5: Attributionsstile und Leistungsmotivation, S. 100f.

⁵⁶⁴ Vgl. Kapitel 4: Das Kulturdesign, S. 86f.

⁵⁶⁵ Vgl. Kapitel 3: Das Wissensmanagement, S. 87ff.

⁵⁶⁶ Vgl. Kapitel 3: Analyse und Diagnose von Organisationen, S. 60

insbesondere durch das Intranet, erzeugt. Der Zugriff zur gesamten Wissensbasis sowie der Bezug zum ganzen System ist auf diese Weise sicher gestellt. Ausfälle können leicht kompensiert werden, da das Wissen einzelner immer in dokumentierter Form vorliegt, bzw. Erfahrungswissen durch die Teamarbeit zirkulieren kann. Wissensfluss und die Informationsverarbeitungskapazität der Schule werden erhöht.

Die regelmäßige Reflektion über den Entwicklungsstand der Schule verhilft dazu, Ziele und Realisierungen zueinander in Beziehung zu setzen. Die Schule verfügt gewissermaßen über eine Art „Organizational Mastery“, das sich darin äußert, dass die kreative Spannung zwischen Vision und Organisationsrealität konstruktiv betrachtet, ausgehalten und kreativ genutzt werden kann.⁵⁶⁷ Futurum hat sich einer *lernenden Organisation* angenähert.

Dennoch wurde ein Defizit in Bezug auf die teamübergreifende Nutzung der Wissensbestände bzw. den teamübergreifenden Wissensfluss deutlich. So gut das Wissen innerhalb der *Teams* zirkuliert, so mangelhaft zirkuliert es teamübergreifend. Es stellte sich ein Phänomen ein, das sich darin äußert, dass trotz der teamübergreifenden Einsehbarkeit der Dokumentationen die *Teams* dazu neigen, verstärkt auf teaminterne Dokumentationen zu zugreifen, und Dokumentationen und Erfahrungen anderer *Teams* auszublenden, so dass die bereits erwähnte Doppelarbeit entsteht.⁵⁶⁸

I don't know, the teams have different ways to do their things, maybe we look at each other: ok, you do it your way, we do it our way, but if it is good we should share it. I know for the sonderpedagoge meetings we are trying to do this, change, we take materials, books, things with us and say: look what I do. We could exchange our knowledge much more, because everybody is sitting and doing their own planning and next door there is another team doing the same, that's unnecessary, also we have this time problem.⁵⁶⁹

An dieser Stelle scheinen zwei Faktoren eine Rolle zu spielen. Einerseits ist die teamübergreifende Kommunikation nicht in die Strukturen eingebunden und kann deshalb nur durch zusätzliches Engagement in der Freizeit geschehen, andererseits muss auch eine Wettbewerbskomponente oder Abgrenzungstendenz im Spiel sein, da es beispielsweise keinen großen Mehraufwand bedeutet, in teamfremden Dokumentationen zu recherchieren. Wie es im alten Konzept den Pädagogen nur möglich war, sich mit anderen Pädagogen unter zusätzlichem Aufwand auszutauschen, so gilt das im neuen Konzept für den Austausch mit

⁵⁶⁷ Vgl. zu Personal Mastery Kapitel 3: Das Kulturdesign, S. 68

⁵⁶⁸ I, 3 B, S. A15, Z. 30-40

⁵⁶⁹ I, 2 B, S. A9, Z. 43-45

anderen *Teams*. Eine Lösung besteht in der Verankerung der teamübergreifenden Kommunikation bzw. Wissensnutzung, d.h. die für die einzelnen *Teams* bereits erfolgreich angewandten Strategien müssten teamübergreifend erneut zum Einsatz kommen. Außerdem erscheinen Taktiken zur Stärkung der Gemeinsamkeiten der *Teams* bzw. zur teamübergreifenden Identifikation vielversprechend, z.B. durch einen erneuten teamübergreifenden Visionsfindungsprozess.

Wandel bestreiten

Erfolgsfaktor Rahmenbedingungen

Auf die Frage nach dem wichtigsten Schlüssel zum Umbruch wurde die politische Entscheidung in Kooperation mit Ingmar Mattson und seinen Consulting Teams genannt:

The main thing was maybe the political decision and without Ingmar Mattson und his consulting teams inviting to use the system and change the mind of the people in the community and the leadership it would be impossible.⁵⁷⁰

Reflektiert man über die politische Entscheidung, die Futurum überhaupt erst ermöglichte, entsteht der erste Eindruck, dass schwedische Politiker innovativer und mutiger als deutsche Politiker sind. Die Entscheidung zu Futurum und zum Umbau sämtlicher Schulen der Kommune wurde von allen politischen Parteien unterstützt. Das wäre in einem deutschen Kontext unmöglich, möchte man argumentieren, da den Parteien völlig unterschiedliche Verständnisse und Konzepte von Bildung und Erziehung zu Grunde liegen. Das verhält sich in Schweden ähnlich. Sozialdemokraten und Konservative unterscheiden sich erheblich in ihren die Qualitätsmerkmale von Schule betreffenden Vorstellungen.⁵⁷¹ Dennoch wurde diese Entscheidung gefällt. Sind die Schweden demnach doch veränderungsliebender und veränderungswilliger als die Deutschen?

Zunächst stellt die Veränderung zu Futurum in einem erfolgreich reformierten und bereits sehr innovativem Schulsystem keinen so immens großen Schritt dar, weil sich die schwedische Bildungsreform seit den 1970er Jahren als erfolgreicher zeigte als in Deutschland. Demnach gestaltet sich der zurückzulegende Weg in Deutschland als wesentlich

⁵⁷⁰ III, 9 A, S. A32, Z.48-50 / S. A33, Z. 1-2

⁵⁷¹ I, 1 A, S. A3, Z. 42-50 / S. A4, Z.1-2

weiter, wodurch größere Widerstände erklärbar werden.⁵⁷² Mit Olaf Palme wurde die Chancengleichheit des schwedischen Schulsystems bereits damals zu Realität.⁵⁷³ Der Unterschied zum deutschen Schulsystem wird dabei wie folgt wahrgenommen:

That is maybe the difference, that we want every child to have the same opportunities.⁵⁷⁴

Diese Fremdwahrnehmung entlarvt das deutsche Chancengleichheitspostulat als reine Farce. Die von Erfolg gekrönte Bildungsreform in Schweden stellt eine wichtige Voraussetzung für die gegenwärtigen günstigen Veränderungen dar sowie einen entscheidenden Unterschied zum Bedingungsgefüge eines deutschen Kontextes. An dieser Stelle erscheint die schwedische Bildungspolitik erneut als innovativer. Es gelang mit der Einführung des *Lpo94*, tiefgreifende strukturelle Veränderungen zur Unterstützung einer zeitgemäßen Pädagogik zu implementieren.⁵⁷⁵ Die schwedischen Politiker zeigten fachliche Kompetenz im Befürworten derartiger fruchtbarer Strategien. Liegt der Unterschied demnach doch in der schwedischen Mentalität begründet? Auf diese Frage wurde im Interview geantwortet, dass sich die Mentalitäten der Deutschen und der Schweden nicht wesentlich unterscheiden. Auch die Schweden seien beispielsweise mit Vertrauen in Behörden gesegnet.⁵⁷⁶ Die historischen Vermischungen der beiden Völker wurde hervorgehoben und die Tatsache, dass sich die führenden PISA Länder in Skandinavien auch in ihren Mentalitäten unterscheiden. Wie lässt sich die offensichtliche Differenz der Entwicklungen der beiden Schulsysteme vor dem Hintergrund ähnlicher Reformbestrebungen, ähnlicher Mentalitäten und ähnlich formulierter Grundsätze erklären?

“The power of context” lautet die Antwort Gladwells, die über großes Erklärungspotential verfügt.⁵⁷⁷ Er beruft sich dabei auf ein psychologisches Phänomen, das als *fundamentaler Attributionsfehler* bezeichnet wird. Dieser Fehler entsteht dadurch, dass Beobachter von Ereignissen und Konstellationen „den Situationen zu wenig und der Person zuviel Gewicht beimessen“.⁵⁷⁸ Das wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass das Verhalten der Person im Gegensatz zum Kontext offensichtlich und auffällig ist. Es fällt leichter, Personen für Ereignisse verantwortlich zu machen, als komplexe Kontextbedingungen in Betracht zu

⁵⁷² III, 8 A, S. A28, Z. 6-9

⁵⁷³ III, 8 A, S. S. A29, 21-26, Vgl. Eikenbusch, S. 8ff.

⁵⁷⁴ III, 8 A, S. A29, Z. 23-24

⁵⁷⁵ IV, 10 A, S. A35, Z. 42-48

⁵⁷⁶ III, 8 A, S. A29, Z. 11-17 / II, 7 B, S. A27, Z. 9-16

⁵⁷⁷ Gladwell 2000, S. 133-192

⁵⁷⁸ Hewstone / Fincham, in: Stroebe et al. 1996, S. 190

ziehen. D.h. die Persönlichkeitseigenschaften schwedischer Politiker springen als offensichtliche Erklärungsursache für die erfolgreichen Veränderungen ins Auge, während der unscheinbare Kontext ausgeblendet wird. Aber ebenso wenig, wie man den schwedischen Pädagogen mehr Innovationsfähigkeit und Mut als stabile Persönlichkeitseigenschaft zuschreiben kann, um sich den Erfolg der schwedischen Pädagogik zu erklären, kann man den Politikern diese Eigenschaften zuschreiben. In Bezug auf die Pädagogen zeigte sich der Schlüssel in den Organisationsstrukturen, die ihre Professionalität unterstützen und individuelle Entwicklungspläne ermöglichen.⁵⁷⁹ Entsprechend muss der Kontext der innovativen, politischen Entscheidung genauer untersucht werden.

Zunächst zeigte sich, dass die Staatsmänner nicht mühsam überzeugt werden mussten, wie es in einem deutschen Kontext meist der Fall ist, sondern sie verfügten bereits, auf der Grundlage ihres aktuellen Fachwissens, über das Bewusstsein zur Notwendigkeit von Veränderungen und leisteten sogar selbst die Überzeugungsarbeit in der Kommune. Der schwedische Staat leidet nicht an dem von Hurrelmann im deutschen Kontext beklagten Informationsdilemma, sondern verfügt über eine gesunde Kopplung von Wissenschaft, Praxis und Politik.⁵⁸⁰ Der entscheidende Unterschied liegt demnach in dem engen Verhältnis von Wissenschaft, Politik, Administration und Praxis, das in der Natur der kleinen und überschaubaren schwedischen Kommunen liegt, begründet.⁵⁸¹ Diese Nähe und die damit einhergehende enge Kooperation stellt eine optimale Voraussetzung für ganzheitliche Entscheidungen und Entwicklungsprozesse dar. Gladwell verdeutlicht, dass der Zusammenhalt kleiner Gruppen, kurze Distanzen und kurze Intervalle in der gesamten Menschheitsgeschichte eine große Rolle gespielt haben und dies immer noch tun.⁵⁸² Das Verantwortungsgefühl für die eigene Kommune, für Menschen, die man persönlich kennt, für eigene Kinder oder die von Freunden ist ein anderes als das für fremde Personen. Vor diesem Hintergrund wird verständlicher, warum schwedische Politiker eine größere Konsensbereitschaft zeigen, warum es ihnen gelingt, ihre Parteikämpfe hinten anzustellen und gemeinsame Entscheidungen trotz großer politischer Differenzen zu Gunsten der Kinder zu fällen.

Die Überschaubarkeit der Kommunen führte weiterhin dazu, dass ganzheitlich an

⁵⁷⁹ II, 7 B, S. A27, Z. 17-20 / III, 9 A, S. A32, Z. 40-43

⁵⁸⁰ Vgl. Kapitel 1: Bildungspolitik - Die fehlende Kopplung, S. 22f.

⁵⁸¹ IV, 10 A, S. A34, Z. 22-24

⁵⁸² Gladwell 2001, S. 177

Veränderungen gearbeitet werden und die Prozesse auf verschiedenen Ebenen durchdacht und abgestimmt werden konnten. Die Expertise der Lehrenden aus der Praxis der betroffenen Schulen wurde durch wissenschaftliche Forschung bereichert und konnte zusammen mit bildungspolitischen Akteuren zu einem Gesamtkonzept erwachsen, das auch wirtschaftliche Faktoren einbezieht und das den vernetzten Strukturen einer Wissensgesellschaft gerecht wird.

Erfolg durch Wandel *zweiter Ordnung*

Futurum vollzog Veränderungen *zweiter Ordnung*. Die Schule wandelte sich tiefgreifend und dauerhaft.⁵⁸³ Die Prinzipien eines derartigen Wandels im Sinne von Hall und Hord wurden instinktiv berücksichtigt.⁵⁸⁴ Dem Veränderungsprozess wurde genügend Zeit eingeräumt. Er wurde mit Hilfe von Projektleiterstellen gesteuert, wobei die Veränderungen im Einklang mit den Rahmenrichtlinien und Verwaltungsvorschriften geschahen. Führungsebene und ausführende Pädagogen zogen an einem Strang. Die Teamarbeit wurde vor allem durch den Einbezug der Pädagogen zu allen Zeitpunkten gefördert. Die Pädagogen durften bei der Ausarbeitung und Verfeinerung des Konzepts mitwirken, d.h. dass sie anschließend ihre eigenen Ideen umsetzen konnten. Das verinnerlichte Motto: „Probleme sind unsere Freunde“, das auch Fullan als äußerst wichtig erachtet, verhalf zur permanenten Weiterentwicklung des Prozesses.⁵⁸⁵ Denn die dadurch gestärkte erfolgsmotivierte Leistungsmotivation kann Fehler und Schwierigkeiten in konstruktive Bahnen lenken, wie Kapitel 5 darlegte.⁵⁸⁶

Die Führungsebene bediente sich instinktiv der Change Management Leitsätze von Doppler und Lauterburg.⁵⁸⁷ Sie mobilisierte Energien und weckte Vertrauen durch ihre offene und einbeziehende Herangehensweise. Sie unterstützte Lernprozesse und Kommunikation, passte die Schule ihrem Umfeld an und beachtete den wesentlichsten Punkt bei Doppler und Lauterburg: die zu entwickelnden Strukturen wurden entsprechend der Funktionen der Schule ausgerichtet und nicht umgekehrt.⁵⁸⁸ An dieser Stelle tritt ein wichtiger Schlüssel des Erfolges der Veränderungsprozesse in Futurum zu Tage - der Einbezug der Organisationsstrukturen als ermöglichendes Moment. Auch die von Lauterburg und Doppler geforderten Evaluations- und

⁵⁸³ Vgl. Kapitel 6: Erfolgsfaktoren nachhaltiger Veränderungen in Schulen, S. 126

⁵⁸⁴ Vgl. Kapitel 6: Prinzipien des Wandels, S. 127f.

⁵⁸⁵ Vgl. Kapitel 6: Prinzipien des Wandels, S. 129

⁵⁸⁶ Vgl. Kapitel 5: Attributionsstile und Leistungsmotivation, S. 100f.

⁵⁸⁷ Vgl. Kapitel 6: Der Ansatz von Doppler und Lauterburg, S. 130f.

⁵⁸⁸ Vgl. Kapitel 6: Der Ansatz von Doppler und Lauterburg, S. 131

Reflexionsintervalle wurden in Futurum intuitiv verankert.

Futurum verdeutlicht außerdem die von Krüger aufgezeigte Bedeutung der Wandlungsbereitschaft und zeigt eindrucksvoll auf, wie diese durch das Involvieren der Beteiligten erhöht werden kann.⁵⁸⁹ Auf diese Weise und mit Hilfe von Fortbildungen konnte sich der Wandlungsbedarf über Wandlungsbereitschaft zu Wandlungsfähigkeit entwickeln.

Erfolg durch den Einbezug der Pädagogen

Der Einbezug der Pädagogen in den Veränderungsprozess wirkte sich positiv auf die Einstellungsbildung aus. Alle Pädagogen wurden dabei mit ausreichend Informationen versorgt, so dass sich Veränderungswillige der Ausarbeitung des Konzeptes widmen und Veränderungsunwillige ihre Einstellungen hinterfragen konnten. Die Arbeitsgruppentreffen boten den erforderlichen Zeitrahmen bzw. die strukturelle Verankerung dazu. Wenn auch nicht alle Pädagogen überzeugt werden konnten, so schieden die Innovationsverweigerer letztendlich aus der Schule aus, statt die geplanten Veränderungen durch die negative Beeinflussung der Innovationswilligen zu verhindern. Die in der Schule verbliebenen Pädagogen wurden darin unterstützt, sich aus ihren *psychischen Gefängnissen* zu befreien. Sie konnten in struktureller und kultureller Freiheit ihre eigenen Grenzen einreißen und sich den Herausforderungen der Wissensgesellschaft stellen.⁵⁹⁰ Die aufgeweichten Strukturen und die geteilten kulturellen Werte, d.h. die Offenheit und der Wunsch nach Erneuerung sowie der notwendige Mut dazu, ebneten den Weg für die involvierten Pädagogen.

Langfristige Herausforderungen

Trotz des erfolgreichen Vorgehens traten insbesondere in den letzten Jahren zunehmend einige Schwierigkeiten auf. Die enorme Belastung der Pädagogen durch die anhaltenden Veränderungen führte langfristig zu Ermüdungserscheinungen, die sich offensichtlich negativ auf die Entwicklungen auswirkten.⁵⁹¹ Der Umgestaltungsprozess verlangte den Pädagogen sehr viel ab. Sie wurden teilweise durch die zusätzlichen Meetings, die eigenen Ängste, die Fortbildungen, die Notwendigkeit sich auf unsichere und nicht vorhersehbare Situationen einzulassen, und durch die Tatsache, sich auf andere Menschen verlassen zu müssen,

⁵⁸⁹ Vgl. Kapitel 6: Das 3W- Modell von Krüger, S. 133ff.

⁵⁹⁰ Vgl. Kapitel 3. Diagnose und Analyse von Organisationen, S. 60f.; Vgl. Kapitel 5: Der Erkenntnisgewinn der Metapher des dreifachen Gefängnisses, S. 124ff.

⁵⁹¹ I, 3 B, S. A15, Z. 25-29

überfordert. Im alten System gab es stabilisierende Routinen und jeder Pädagoge war selbst für seinen Tag und den Lernerfolg der Schüler verantwortlich. Die neue *Teamarbeit* erfordert das abgestimmte Zusammenspiel der Pädagogen. Henrik Åkerfeldt, dessen *Team* die pädagogische Vision am stärksten umsetzte, verdeutlichte, dass, wenn die gegenseitige Unterstützung nicht gut funktioniert und zu wenig Bezüge hergestellt werden, die Lehrer mehr leisten müssen als vorher, d.h. wenn die Idee nicht konsequent implementiert wird oder sich Rückentwicklungen einstellen.⁵⁹² Die Pädagogen scheinen zum Teil die kreative Spannung zwischen Vision und Realität nicht länger aufrecht erhalten zu können und setzen die Vision zurück bzw. verdrängen die Zustände, die zum Veränderungsbedarf geführt haben.⁵⁹³ Zum Glück erinnern die Besucher immer wieder daran.⁵⁹⁴ Leider stehen für die aufgetretenen Schwierigkeiten mit der nachhaltigen Implementierung keine Projektleiterstellen mehr zur Verfügung. Ein Projektleiter könnte der Verlangsamung der Veränderungsprozesse und vor allem einer Stagnation entgegenwirken. Er könnte, ebenso wie während der akuten Veränderungsphase, auf die Bedürfnisse der Pädagogen eingehen, hilfreich mit Informationen zur Seite stehen und die Prozesse weiterhin von einer Metaebene reflektieren und dokumentieren. Durch die Fluktuation der Pädagogen sollte erneut an Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit gearbeitet werden. Denn, wie von Krüger gefordert, muss Beides langfristig abgesichert werden, um Stagnationstendenzen eingrenzen zu können.⁵⁹⁵

Ein weiteres Phänomen unterstützt die negativen Entwicklungen. Hans Ahlenius beklagt einen Zeitmangel für die kritische Metareflexion über den gesamten Umgestaltungsprozess aus Sicht der Projektleiter, d.h., dass das wertvolle Erfahrungswissen der Projektleiter bislang unsichtbar bzw. an die beiden Projektleiter gebunden bleibt.⁵⁹⁶ Eine umfangreiche Dokumentation und Reflexion dieses Wissen würde sicherlich Aufschluss über mögliche Ursachen der beklagten Schwierigkeiten geben. Man könnte besser nachvollziehen, ab wann begrenzende Faktoren auftraten und die Ursachen besser identifizieren und eliminieren. Die Fluktuation der Pädagogen und *Headmaster* stellt sicherlich eine wichtige Komponente des Ursachengeflechts dar. Die beiden Projektleiter befinden sich in einem Teufelskreis, den sie

⁵⁹² I, 3 B, S. A14, Z. 26-41

⁵⁹³ Vgl. Kapitel 3: Das Kulturdesign, S. 68

⁵⁹⁴ I, 3 B, S. A17, Z. 22-24

⁵⁹⁵ Vgl. Kapitel 6: Das 3W- Modell von Krüger, S. 133ff.

⁵⁹⁶ I, 3 A, S. A13, Z. 6-9

nur durch Veränderungen *zweiter Ordnung* entgehen könnten.⁵⁹⁷ Bislang wird der Zeitdruck als Ursache für die fehlende schriftliche Fixierung der Metareflexion verantwortlich gemacht. Aber das Erkennen der *Grenzen des Wachstums* würde an anderer Stelle viel Zeit einsparen und effiziente Wege dafür eröffnen, wie den rückwärtsgerichteten Tendenzen entgegengewirkt werden kann.⁵⁹⁸ Das zur Verfügung stellen von Zeitressourcen, d.h. Freistellungen, würde den Dokumentationsprozess erheblich erleichtern.

Die Art, wie mit Schwierigkeiten und Herausforderungen der Veränderung umgegangen wurde und weiterhin umgegangen wird, ist ein weiteres Indiz dafür, dass sich Futurum in die Richtung einer *lernenden Organisation* entwickelte. Man ist sich dessen bewusst, dass sich die Schule immer noch im Umbruch befindet und „perfekte Lösungen“ für alle Bereiche noch nicht gefunden wurden, bzw., dass es „perfekte Lösungen“ nie geben kann, sondern nur stetigen Wandel. Dieses Bewusstsein hält eine Dynamik aufrecht, die verhindert, dass sich auf den Lorbeeren ausgeruht wird. Trotz der ständigen Bewegung und Weiterentwicklung ruht Futurum in sich selbst, innerhalb eines Rahmens, der den Spielraum für die revidierbaren und veränderbaren Prozesse aufspannt. Dieser pädagogische Rahmen, der eine strukturelle Untermauerung erfuhrt, kann Abweichungen korrigieren und nicht tragfähig Entwicklungen verhindern. Die bereits angesprochene Bereitschaft, Fehler einzugestehen und sich daraus weiterzuentwickeln, stellt die notwendige Grundvoraussetzung dafür dar.

Werkzeuge, um die Herausforderungen bewältigen zu können

Im Folgenden soll mit Hilfe des vorgestellten *CBAM* Tools aufgezeigt werden, wie Futurum in Bezug auf die Rückentwicklung aufgefangen werden kann.⁵⁹⁹ Die Rückentwicklungstendenzen implizieren, dass die Innovationen teilweise nicht mehr angewendet werden. Mit Hall und Hord heißt das, dass sich *Nonusers* eingeschlichen haben könnten, bzw. die *Levels of Use* auf einen *mechanischen Gebrauch* zurückgefallen sein könnten.⁶⁰⁰ In diesem Zusammenhang könnte zunächst mit Hilfe der *Innovation Configuration Maps* erarbeitet werden, ob einige *Teams* inzwischen inakzeptable Versionen der Ursprungsvision verfolgen.⁶⁰¹ Durch das erneute Reflektieren der Ausgangsversion sowie möglicher Realisierungen können unbefriedigende Zustände ins Bewusstsein gerückt und

⁵⁹⁷ Vgl. Kapitel 6: Erfolgsfaktoren nachhaltiger Veränderungen in Schulen, S. 126f.

⁵⁹⁸ Vgl. Kapitel 3: Die Organisationskultur, S. 67

⁵⁹⁹ Vgl. Kapitel 6: Das Concerns-Based Adoption Model - Schulspezifisches Change Management, S. 138ff.

⁶⁰⁰ Vgl. Kapitel 6: Levels of Use – Anwendungsniveaus, S. 143

⁶⁰¹ Vgl. Kapitel 6: Innovation Configuration Maps – Innovationslandkarten, S. 139f.

inakzeptable Lesarten eliminiert werden. Das Explizieren der Aufgaben und Tätigkeiten der Schüler und Pädagogen sowie der Organisationsprozesse, die durch die Realisierung der Vision zu Tage treten sollen, verhilft dabei, Missverständnisse auszuräumen, die sich vielleicht inzwischen eingeschlichen haben.

An dieser Stelle könnten die *LoUs* helfen einzuschätzen, in welchem *Team*, wie viele Pädagogen in Bezug auf die ursprünglich angestrebten Veränderungen zurückgefallen sind und warum dies geschah. Möglicherweise gelang es einigen Pädagogen nicht dauerhaft, diverse Elemente in ihren Alltag zu integrieren. Die Ursachen für diese Entwicklungen müssen aufgeklärt werden. Die Erhebung und Auswertung der *LoUs* sollte dabei analysierend und nicht wertend vorgenommen werden, denn die Rückentwicklungen sind unter den gegebenen Umständen natürliche Prozesse und dürfen nicht mit Schuld behaftet sein.

Ebenso hilfreich könnte es sein, sich erneut mit den Sorgen und Belangen der Pädagogen auseinander zu setzen, d.h. mit Hilfe des *Stages of Concern* Fragebodens herauszufinden, welche Unterstützung die Pädagogen benötigen, und ob es aufgrund der Fluktuation erneut aufgabenbezogene Fortbildungen geben muss oder ob Überzeugungsarbeit ansteht, da das ursprüngliche Bild der Schule verloren ging.⁶⁰² Vielleicht müsste der Fokus auch im Überdenken der Konsequenzen bestimmter Veränderungen liegen.

Die Analyse der Rückentwicklungstendenzen mit anschließenden korrigierenden Interventionen erscheint dringend erforderlich, um diese Prozesse aufzuhalten. Dazu stellt sich eine Projektleiterstelle erneut als wichtig heraus. Der Wandel ist ein Phänomen, das immer wieder professionelle Unterstützung braucht. Das Bewusstsein für das Wesen des Wandels und die bereits einmal erfolgreich befolgten Prinzipien des Wandels sowie des Management von Wandel sollten aufgefrischt und wiederbelebt werden.

Zwischenresümee

Die Futurum-Schule verdeutlicht den Kraftaufwand, den eine radikale Umgestaltung bedeutet. Sie zeigt aber auch auf, warum es sich lohnt, diesen beschwerlichen Weg einzuschlagen. Lehren und Lernen in der Futurum-Schule bedeutet, in seiner Individualität respektiert und unterstützt zu werden. Individuelle *Entwicklungspläne* unter Berücksichtigung individueller *Lernstile* bei institutionalisierter Unterstützung der Eltern schaffen optimale Bedingungen für

⁶⁰² Vgl. Kapitel 6: Stages of Concern - Stufen der Besorgnis, S. 140f.

alle Kinder. Schüler werden weder über- noch unterfordert, wie es in großen Klassen mit an einen Mittelwert angepassten Unterrichtsinhalten und Geschwindigkeiten der Fall ist. Die Unruhe, die in dieser Konstellation durch gelangweilte oder überforderte Kinder entsteht, entfällt. Kinder mit Lernproblemen werden zusätzlich unterstützt. Die wählbaren *Lernstile* und die passende Lernumgebung führen zu einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre, in der sich die Kinder wohl fühlen. Lernen wird unter diesen Umständen wieder zu der angeborenen intrinsischen Beschäftigung, die sie eigentlich darstellt. Das Alter der Schüler spielt in Futurum eine ganz entscheidende Rolle, aber nicht als zu verallgemeinernde Richtlinie, sondern als individuelles Maß für Verantwortungsübernahme und Entscheidungsfreiheit. Durch das *Mentorensystem* können die Pädagogen jedes Kind mehr in seiner Persönlichkeit begreifen und es auf individuelle Art und Weise unterstützen. Kinder mit Lernschwierigkeiten können, ebenso wie sehr begabte Kinder, besser und schneller erkannt werden.

Futurum ermöglicht nicht nur Schülern ein lustvolles Lernen, sondern auch Pädagogen ein angenehmeres Arbeiten, da die genannten pädagogischen Errungenschaften durch das Organisationsdesign getragen werden. Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung tritt deutlich hervor, d.h. die Erkenntnis, dass individuelle Förderung, fächerübergreifender Unterricht und an unterschiedlichen Niveaus orientierte Aufgaben veränderte Arbeitsbedingungen, Räume und innovative Organisationsstrukturen erforderlich machen. Futurum zeigt einen möglichen Weg auf, dies zu tun. Die vorgelegte Erhellung des Wechselwirkungsgeflechts des Futurumdesigns zeigt wirkungsvolle Ansatzmöglichkeiten für die Konzeption anderer Schuldesigns. Ausgehend vom Verständnis der aufgezeigten Hebelwirkungen können andere Vorhaben definiert und weiterentwickelt werden.

I am not sure that this is the ideal situation, of course, of developing schools, no, no, no, but it is our way to do it. Maybe others will follow us and have different solutions, solve it, but maybe take some parts of it.⁶⁰³

Kapitel 9 wird die Orientierungs- und Anhaltspunkte eines möglichen deutschen Schuldesigns auf der Grundlage der theoretischen Erörterungen und der Veranschaulichungen anhand der Futurum-Schule beschreiben.

Die Beleuchtung des Veränderungsprozesses zeigte die Wirksamkeit eines professionellen,

⁶⁰³ I, 3B, S. A14, Z. 22-25

wenn auch intuitiven, d.h. unreflektierten Change Managements auf. Der Einbezug der Beteiligten mit ihren Befindlichkeiten führte zur Entkräftung von Widerständen und ermöglichte den Pädagogen, ihren zukünftigen Arbeitsalltag mitzubestimmen, was der Motivation bei der Realisierung der gemeinsamen Ideen zugute kam. Im Zusammenhang der Veränderung trat die wesentliche Rolle von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen deutlich hervor. Aufgrund der förderlichen Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Politik konnte Futurum aus dem ganzheitlichen Schulentwicklungskonzept *Skola 2000*, im Einklang mit ermöglichenden Rahmenbedingungen und mit Hilfe politischer und wissenschaftlicher Unterstützung, erwachsen. Der Veränderungsprozess beschreibt trotz geringfügiger Schwierigkeiten einen Weg, der nicht an einer Implementierungslücke scheiterte. Im 10. Kapitel wird dieser Erfolgsweg zu den Verhinderungsfaktoren in einem deutschen Kontext in Beziehung gesetzt. Anschließend wird der Entwurf eines deutschen Lösungsvorschlags die Untersuchung abschließen.

Teil V

Neue Wege für die deutsche Schulreform

9 • Anhaltspunkte für ein Schuldesign als Bedingung und Werkzeug für pädagogisches Handeln

Im Anschluss an die bisherige Argumentation lehnen sich die folgenden Empfehlungen an die *lernende Organisation* an, d.h. auch deutsche staatliche Schulen könnten sich dieser Vision mit Hilfe von Organisationsentwicklung, die Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung einbettet, annähern. In diesem Sinne werden Anhaltspunkte für ein Schuldesign einer *lernenden* Schule, mit den entsprechenden in den vergangenen Kapiteln dargelegten Designebenen, folgen. Ebenso dienen die Erfolgsfaktoren der Futurum-Schule als Orientierung, um notwendige Eckpunkte und Realisierungsschritte zu beschreiben. Die Erfolgsfaktoren der erfolgreichen Umgestaltung zu Futurum können wie folgt zusammengefasst werden:

- Adäquate und fördernde Rahmenbedingungen;
- Ausgereiftes ganzheitliches Konzept (Organisationsentwicklung, Pädagogik, Raum);
- Intuitives Wissensmanagement (Transparenz für alle Beteiligten durch Informationsmaterial, Dokumente, reichhaltige explizite Wissensbasis);
- Intuitives Change Management (inklusive Implementierung, realistischer Zeitrahmen, Ressourcen, Projektstellen);
- Umgang mit Barrieren / Hindernissen:
 - Kommunikation mit allen Beteiligten (über Bedürfnisse / Ängste), regelmäßige Meetings,
 - Weiterbildung für alle Beteiligten,
 - Möglichkeit, Fehler zu machen.

Die Schlussfolgerungen dieser Untersuchung sollen keineswegs dogmatisch verfolgt werden, vielmehr muss jede Schule ihr eigenes Design im Spielraum der Möglichkeiten entwerfen. Der folgende Vorschlag zeigt kein statisches oder perfektes Modell auf, sondern beschreibt lediglich die Grundlage oder den Stoff, aus dem erfolgreiche Einzelschulentwicklung zukünftig gewebt sein könnte. Die entwickelten Anhaltspunkte versprechen aus mehrfach genannten Gründen zumindest höhere Erfolgswahrscheinlichkeiten als die bisherigen Versuche. Die vorgeschlagenen Merkmale der Designebenen verschmelzen zu einem potentiellen Schuldesign, das nicht nur kreative Handlungsspielräume eröffnet und das

Überleben einer *lernenden Organisation* sichert, sondern es bietet Pädagogen und Schülern ein optimales Lern- und Arbeitssetting an, in dem Pädagogik, Räume und Organisationsdesign eine konzeptionelle und strukturelle Einheit bilden. Dieses Setting erzeugt Bedingungen, die die Qualität der Prozesse und Tätigkeiten erhöhen. Deshalb eignet sich die Konzeption der *lernenden Organisation* als Orientierung für Schulentwicklungsprozesse, da ihr Wesen die Menschen und Prozesse trägt. Sie kann helfen, den Arbeitsalltag zu erleichtern und verleiht Schulen den Hauch von Leichtigkeit und Unbeschwertheit, der natürlichem Lernen inhärent ist.⁶⁰⁴ Die entworfenen Vorschläge implizieren Weiterentwicklungen und Modifikationen.

Ein ganzheitliches Pädagogikdesign

Die Herausforderung für ein innovatives Pädagogikdesign besteht darin, wissenschaftliche Erkenntnisse entsprechend des Profils einer Schule zu einem kohärenten Konzept zusammenzuführen, so dass die Rollen und Aufgaben der Akteure sowie die Unterrichtsprozesse in entsprechende Organisationsstrukturen und Räume eingebettet werden können. Ein Konzeptentwurf sollte mit Hilfe des Kollegiums durch fachspezifische, methodische und organisatorische Aspekte verfeinert und erweitert werden. *IC Maps* können an dieser Stelle sehr hilfreich sein, um der Vision eine konkrete Form zu verleihen und inakzeptable Versionen auszuschließen.⁶⁰⁵ Die Implementierungslücke entlarvt bereits nicht ganzheitliche Konzepte als inakzeptabel, d.h. wichtigstes Merkmal aller möglichen Versionen stellt der Einbezug von Wechselwirkungen dar. Lediglich auf neue Lehr- und Lernmethoden konzentrierte Schulprogramme werden sich beispielsweise als ebenso ineffizient erweisen wie das isolierte Einführen neuer Lehrpläne oder eine Gebäudesanierung, die pädagogische Gesichtspunkte vernachlässigt. Ein erfolgreiches Pädagogikdesign zeichnet sich durch eine Systemperspektive aus. Diese erfordert bei Weitem mehr Kraftaufwand, Zeit und finanzielle Unterstützung als die in der Vergangenheit durchgeführten nichtsystemischen Teilmaßnahmen. Oberflächlich betrachtet, können deshalb Argumente gegen ein derartiges Vorgehen ins Feld geführt werden, aber langfristig gedacht, kann durch den Erfolg der Maßnahmen Geld eingespart werden. Denn viele Gelder wurden bereits für unsystemische und nachhaltig nicht wirksame Maßnahmen verschwendet. Der Weg aus der

⁶⁰⁴ Vgl. Kapitel 1: Lern- und Entwicklungstheorie - Die Bedürfnisse des Lernalters, S. 27 / S. 30

⁶⁰⁵ Vgl. Kapitel 6: Innovation Configuration Maps - Innovationslandkarten, S. 139

Implementierungslücke und aus der finanziellen Misere besteht in der Lösung *zweiter Ordnung*, d.h. in der kurzfristig schmerzhaften aber dafür langfristig wirksamen Investition.⁶⁰⁶ Das beschriebene Pädagogikdesign wird neben zeit- und kostenaufwendigen Lern-, Visions- und Konzeptionsprozessen sowie Umstrukturierungen einen großen Professionalisierungsbedarf der Lehrer in sich bergen, der abgedeckt werden sollte. Einem adäquaten Professionalisierungsansatz wird sich Kapitel 10 widmen.

Wie aufgezeigt wurde, ist die herausragende Errungenschaft der Futurum-Schule - die *individuellen Entwicklungspläne* - ohne strukturelle Veränderungen unmöglich. Die entsprechenden Rahmenbedingungen werden sich nur langsam in Deutschland einstellen, deshalb sollten deutsche staatliche Schulen zunächst ihre eigenen Kompromisse finden. Die *Logbücher* stellen beispielsweise ein übertragbares und modifizierbares Tool zur Verfügung. Sie könnten wöchentlich oder monatlich geführt werden und die Entwicklung der Lernprozesse der Schüler dokumentieren. Modifizierte Logbücher könnten nicht nur die Leistung der Schüler evaluieren, sondern auch die Lehrmethoden der Lehrer. Sie könnten Aufklärung über die Wirksamkeit dieser im Verhältnis zu den Bedürfnissen der Schüler bieten.

Der Vorschlag Senges die *fünf Disziplinen* im Unterricht zu angemessenen Zeitpunkten einzubeziehen, erwies sich vor dem Hintergrund der Futurum-Schule als äußerst sinnvoll.⁶⁰⁷ Die in Futurum eher intuitiv und unbewusst geübten *Disziplinen* lassen die Schüler Fähigkeiten entwickeln, die zum qualitativen Mehrwert der Schule führen. Denn Futurum unterscheidet sich nicht in den Leistungen der Vergleichsarbeiten der Schüler von anderen schwedischen Schulen, aber die Kinder und Jugendlichen in Futurum zeichnen sich durch höhere soziale Kompetenzen aus und durch die Fähigkeit, sich ihre eigene Zukunft aktiv gestalten zu können.

Die Stiftung Bildungspakt Bayern veröffentlichte zahlreiche erfolgreiche Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung im Rahmen des Modellprojekts „Modus 21“, die zur Förderung der Eigenverantwortung der Einzelschulen beitragen können.⁶⁰⁸ Dort finden sich Beispiele zur Flexibilisierung der Stundentafel im Krankheitsfall, zum jahrgangsübergreifenden Arbeiten in leistungshomogenen Gruppen, ein „Schüler lehren Schüler“ Konzept, Ideen zu Gruppenarbeit,

⁶⁰⁶ Vgl. Kapitel 6: Erfolgsfaktoren nachhaltiger Veränderungen in Schulen, S. 126

⁶⁰⁷ Vgl. Kapitel 4: Das Pädagogikdesign, S. 78ff.

⁶⁰⁸ Stiftung Bildungspakt Bayern 2005

zu Zielvereinbarungsgesprächen mit Schülern, zur Einrichtung von Partnerklassen zwischen Unter- und Oberstufe, zur individuellen Förderung und vieles mehr.

Ein unterstützendes Raumdesign

Betrachtet man die Raumgestaltung und Technikausstattung in Futurum, drängt sich sofort der Einwand der fehlenden finanziellen Mittel in Deutschland auf. Man vergisst, dass auch hier Millionen zur Sanierung von Schulgebäuden verwendet werden. Aber im Gegensatz zu Futurum geschieht diese Mittelverwendung oft ohne Einbezug der Lernprozesse. Der wichtigste Schritt für das Raumdesign besteht darin, bei anstehenden Sanierungen die pädagogische Konzeption mit einzubeziehen. Architekten, Bauunternehmer und Pädagogen müssen zusammenarbeiten. Vor den Sanierungen und baulichen Umgestaltungen sollte ein pädagogisches Konzept existieren, das die Förderung von Lern- und Sozialisationsprozessen einbezieht. Lernprozesse räumlich unterstützen, bedeutet eine Umgebung zu schaffen, die Konzentration fördert, die Kontakt ebenso ermöglicht wie Zurückgezogenheit, die das körperliche Wohlbefinden hebt und Bewegung gestattet.⁶⁰⁹ Eine solche Umgebung sollte variabel sein und sich den Bedürfnissen der darin agierenden Menschen anpassen können. Sie könnte Medien und Materialien bereitstellen und eine gute Erreichbarkeit sowie Anwenderfreundlichkeit sichern. Sie sollte im Anschluss an Rittelmeyer anregungsreich und abwechslungsreich gestaltet sein.⁶¹⁰

Eine weitere wichtige Komponente stellt die Organisation des Unterrichts dar. Denn das Raumkonzept darf nicht nur die lernförderlichen Aspekte beinhalten, sondern sollte auch die organisatorische Umsetzung von Unterricht einbeziehen, d.h. die Raumgrößen, die Raumabstände und die Raumgrundrisse, da unterschiedliche pädagogische Konzepte unterschiedliche raumstrukturelle Gegebenheiten verlangen. Außerdem veranschaulichte Futurum die Möglichkeit, Räume in ihrer sozialen Funktion zu nutzen, was auch in deutschen Konzeptionen Berücksichtigung finden könnte.⁶¹¹

⁶⁰⁹ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 83f.

⁶¹⁰ Vgl. Kapitel 4: Das Raumdesign, S. 84

⁶¹¹ Vgl. Kapitel 8: Erfolgsfaktoren des Raumdesigns, S. 187f.

Ein intelligentes Organisationsdesign

Das Strukturdesign

Langfristig sollten strukturelle Veränderungen, die Teamarbeit in der Arbeitsorganisation verankern, stattfinden. Leistungsabhängige Bezahlung, die Möglichkeit zur Kündigung der Pädagogen und generelle Freiheit zur Personalwahl könnten zur Etablierung von engagierten Teams beitragen. Es konnte veranschaulicht werden, dass Teamarbeit für fächerübergreifenden und altersübergreifenden Unterricht ebenso unerlässlich ist wie flexible Stundentafeln und Rahmenrichtlinien sowie die Auflösungsmöglichkeit der traditionellen Klassen. Deshalb muss die Teamarbeit als wichtige Variable, der Gesamtgröße der Schule angepasst, in Bezug auf das Ausmaß an Zentralisierung, Formalisierung und Spezialisierung sowie in Bezug auf Aufgabenbereiche ausdefiniert werden.⁶¹² Jede Schule sollte ihre eigene Form von Teamarbeit im Rahmen ihres gesetzlichen Handlungsspielraums finden. Die Anzahl der komplexitätsreduzierenden Substrukturierungen sollte ebenfalls den Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst werden.

Im Anschluss an Morgan sollte die zeitgemäße Schule ein gehirnähnliches, informationsverarbeitendes Gebilde sein, das holografisch funktioniert.⁶¹³ Dafür müssen Substrukturierungen miteinander in Beziehung gebracht werden, d.h. Kommunikationsstrukturen entwickelt werden. Durch den entstehenden Kommunikationsfluss kann wertvolles Erfahrungswissen untereinander ausgetauscht werden. Auf diese Weise können Freiräume für Kreativität geschaffen werden. Insgesamt wird dadurch die Informationsverarbeitungsleistung der Schule gesteigert, durch die beispielsweise Veränderungen in der Umwelt besser wahrgenommen werden können. Die daraus resultierende geschärfte Aufmerksamkeit gegenüber äußeren Veränderungen lässt eine Schule, wie Futurum verdeutlicht, flexibler und offener werden. Insgesamt können die im dritten Kapitel zusammengefassten Anhaltspunkte zum Strukturdesign einer *lernenden Organisation* als flexibel gehandhabte Richtlinien zur Strukturdesignentwicklung dienen.⁶¹⁴

Kleine Schritte sind auch hier in vielen Ländern aufgrund der Rahmenbedingungen vorgegeben. Fachlehrer verwandter oder leicht kombinierbarer Fachbereiche, wie

⁶¹² Vgl. Kapitel 3: Die Strukturen, S. 62

⁶¹³ Vgl. Kapitel 3: Analyse und Diagnose von Organisationen, S. 60

⁶¹⁴ Kapitel 3: Die Strukturen, S. 63f.

beispielsweise Mathematik und Chemie oder Deutsch und Sozialkunde, könnten beginnen, sich zu vernetzen und Substrukturen auszubilden, die Redundanzen beinhalten. Die für die beiden Unterrichtsfächer vorgesehenen Einzelstunden könnten kombiniert und in einem Block unterrichtet werden. Beide Fachlehrer könnten verschiedene Arbeitsgruppen mit unterschiedlichem Niveaugruppen bilden, d.h. sie wären für die Schüler beider Fachbereiche Ansprechpartner und könnten fächerübergreifende Aufgaben stellen. Schüler unterschiedlicher Altersklassen könnten ebenso auf diese Weise gemischt werden, wenn man den Stundenplan so legt, dass die Veranstaltungen parallel in benachbarten Räumen ablaufen. Man braucht dafür lediglich die Zustimmung des jeweils anderen Pädagogen und befindet sich offiziell in dem gesetzlich vorgegebenen Rahmen. Unter den gegebenen Umständen setzt das Kommunizieren und Vernetzen der Fächer allerdings ehrenamtliches Engagement voraus. Aber auch hierfür könnte es eine strategische Lösung geben. Wenn die Fachlehrer zweier Bereiche eine strategische Allianz mit zwei Fachlehrern anderer Bereiche eingehen, dann könnte das Planen der Pädagogen A und B durch die Aufsicht von Pädagogen C und D während einer selbstständigen Freiarbeit der Schülergruppe A / B aufgefangen werden und umgekehrt. An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr Veränderungen unter diesen Bedingungen von der Zusammenarbeit der Pädagogen abhängen. Gemeinsam können Möglichkeiten gefunden werden, die vorgegebenen Strukturen zu umgehen bzw. sich in einem offiziell erlaubten Rahmen zu bewegen. Auf diese Weise könnten neue Arbeitsformen ausprobiert werden, deren Erfolg den Weg für übergreifendere Veränderungen öffnen könnte. Auch an dieser Stelle bieten die *Modus 21* Schulen hilfreiche Erfahrungswerte an, z.B. zur Einrichtung einer „Klassenstunde“ für organisatorische Angelegenheiten, zur „Bildung von jahrgangs- und stufenbezogenen pädagogischen Lehrerteams“, zum Methoden und Teamtraining, für die „Begleitung neuer Lehrkräfte im ersten Jahr“ und viele weitere Anregungen.⁶¹⁵

Das Kulturdesign

Das Kulturdesign würde sich durch ein Vernetzen der Fachbereiche automatisch verändern. Es ist sinnvoll, diese Veränderung in eine gewünschte Richtung zu lenken. Dafür sollten Anreizsysteme für eine angenehme Arbeitsatmosphäre von der Schulleitung geschaffen werden. Denn eine Atmosphäre, die sich durch ein hohes Maß an Selbstreflexion und vertrauensvolle Kommunikation auszeichnet, muss erst von den Pädagogen einer Schule

⁶¹⁵ Stiftung Bildungspakt Bayern 2005

geschaffen werden. Aus distanzierten und defensiven Orten könnten menschliche und warme Orte werden. Dazu muss den Pädagogen ihre Selbstwirksamkeit bewusst sein. Lehrerfortbildungen sind auch auf dieser Ebene unbedingt notwendig. In einem deutschen Kontext gilt es, sich im Thematisieren und Explizieren der *Mentalen Modelle* zu schulen, denn die in Futurum anzutreffende Offenheit und Ehrlichkeit sowie die Möglichkeit, Fehler positiv zu werten und konstruktiv zu nutzen, sind in deutschen Schulen keineswegs vorauszusetzen. Die Pädagogen sollten außerdem befähigt werden, *Gemeinsame Visionen* zu entwickeln und entsprechende Rollen zu definieren, bzw. Unterstützung während dieses Prozesses erfahren.⁶¹⁶ Außerdem sollten sie lernen, über ihren eigenen Unterricht hinauszublicken, d.h. systemisch zu denken. Sie könnten angeregt werden, sich aus ihren eigenen Begrenzungen zu befreien und sich, mit Hilfe von förderlichen Strukturen und einer vertrauensvollen Atmosphäre, selbst verwirklichen zu können. Die größte Herausforderung in jedem Schulentwicklungsprozess besteht darin, diese innerlichen Veränderungen in den Pädagogen zu erzielen, denn die langen Jahre des Einzelkämpfertums in obsoleten streng-bürokratischen Strukturen haben einen *Habitus* geschaffen, der in kurzer Zeit schwer zu untergraben ist. Kapitel 5 verdeutlichte die Langwierigkeit und Beschwerlichkeit eines solchen Prozesses.⁶¹⁷ Das Auseinandersetzen mit den Werten ist Voraussetzung dafür, dass sich die *konzentrischen Kreise* im Kern der Mentalität eines Kollegiums auflösen und mit neuen Werten füllen können.⁶¹⁸

Das Kulturdesign einer *lernenden Schule* zählt zu den wichtigsten Faktoren für einen erfolgreichen Einzelschulentwicklungsprozess. Es kristallisierten sich folgende Anhaltspunkte diesbezüglich heraus:

- Der Prozesscharakter und die Schwierigkeit von Veränderungen sollte in das Bewusstsein aller Beteiligten eindringen.
- Ganzheitliches Systemdenken und der Wille zu lernen sollten vorhanden sein bzw. erwirkt werden.
- Alle Akteure sollten miteinander kommunizieren und sich einem gemeinsamen Ziel verschreiben, d.h. eine *Gemeinsame Vision* entwickeln und deren Umsetzungsmöglichkeiten definieren.

⁶¹⁶ Vgl. Kapitel 3: Das Kulturdesign, S. 68

⁶¹⁷ Vgl. Kapitel 5: Möglichkeiten für einen Mentalitätswechsel, S. 115f. / S. 117f.

⁶¹⁸ Vgl. Kapitel 5: Mentalitäten, S. 113f.

- Es sollte eine Atmosphäre des Vertrauens herrschen, in der Fehler menschlich sind.
- Alle Beteiligten sollten über alle für sie relevanten Dinge informiert werden und durch gezielte Interventionen und das Bereitstellen von Ressourcen unterstützt werden.

Das Wissensmanagement

In der Institution des Wissens ist ein ausgeprägtes Wissensmanagement von enormer Bedeutung. Frei verfügbare Wissensdatenbanken, die in Schulen einerseits pädagogisch-inhaltlicher Art sind, d.h. Methoden, Aufgaben, Forschungsstände etc. betreffen, und andererseits die Wissensbasis der Organisation anbelangen, sind unentbehrlich. Auf diese Weise kann das Wissen der Pädagogen innerhalb der Schule zirkulieren. Auch fehlgeschlagene Versuche sollten dokumentiert werden. Die Intranetdatenbank der Futurum-Schule kann viele Anregungen für modifizierte deutsche Versionen bieten. Eine wichtige Komponente könnte darin bestehen, Beurteilungen, Erfahrungsberichte und Leistungen der Schüler allen Fachkollegen sichtbar zu machen. Die Transparenz des schwedischen Systems sollte insgesamt unbedingt übernommen werden. Sie kann zu mehr Vertrauen und Klarheit führen. Durch die abgegrenzten Fachbereiche erscheint der freie Zugriff aller Pädagogen in alle Bereiche um so wichtiger. Erfahrungswerte von partieller Teamarbeit oder anderen Verbesserungsstrategien sollten online verfügbar sein. Wie wichtig langfristig Zeiteinheiten für die Dokumentation und den Wissenssicherungsprozess sind, wurde in Futurum deutlich. Auch an dieser Stelle sollte über nachhaltige Konzepte und beispielsweise strukturelle Veränderungen nachgedacht werden. Auch die Professionalisierung der Schulleiter in Bezug auf Managementkonzeptionen wie Wissensmanagement oder Human Resource Management könnte überdacht werden.



Nachdem die wichtigsten Anhaltspunkte für ein Schuldesign skizziert wurden, werden im Anschluss notwendige Realisierungsschritte dargelegt, um der Implementierungslücke vorzubeugen.

Realisierungsschritte für ein erfolgreiches Schuldesign

Die Untersuchung zeigte theoretisch sowie anhand des Beispiels der Futurum-Schule die notwendigen Schritte eines erfolgreichen Wandels auf. Nachhaltige Schulentwicklung muss die Prinzipien des Wandels berücksichtigen und ganzheitlich operieren. Im Anschluss an Fatzer sollte einer umfassenden Diagnose eine Strategieentwicklung und die Implementierung der Veränderungen folgen.⁶¹⁹ Eine Schule sollte zunächst „aufgebrochen“ werden, d.h. der Veränderungsbedarf und die Veränderungsbereitschaft geklärt werden. Anschließend sollte ein Veränderungskonzept gemeinsam mit allen Beteiligten ausgearbeitet werden. Der Einbezug der Pädagogen ist an dieser Stelle deshalb so wichtig, da gezeigt werden konnte, dass die Motivation über eine Einstellung nachzudenken, davon abhängt, wie hoch die Involviertheit in einen Prozess eingeschätzt wird.⁶²⁰ Das Bilden von Arbeitsgruppen erwies sich dabei in der Futurum-Schule als sehr hilfreich. Die Themenschwerpunkte dieser Arbeitsgruppen sind für jede Schule individuell zu bestimmen. Die Klärung des Weiterbildungsbedarfs ist in dieser Phase anzusiedeln, d.h. die Möglichkeiten der Aneignung der erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten sollten dargelegt und verhandelt werden.

In einem deutschen Kontext könnte die Professionalisierung im Sinne des *3W Modells* von Krüger bei Wandlungsbedarf und Wandlungsbereitschaft ansetzen, um Voraussetzungen für Wandlungsfähigkeit zu schaffen.⁶²¹ Denn der Bedarf wird von vielen Pädagogen und einigen Schulleitern überhaupt noch nicht erkannt. Dementsprechend gering ist die Wandlungsbereitschaft, die noch dazu durch den derzeitigen Unmut und die Unzufriedenheit mit vergangenen Reformstrategien vermindert wird. Es kann mit Krüger von einem „Reformstau“ gesprochen werden, der jeden Veränderungsversuch in einen „Hürdenlauf“ verwandelt.⁶²² Aus diesem Grund sollte Lehrerfortbildung in Deutschland den Entwicklungsprozess von Innovationsverweigerern zu Innovationsanhängern explizit einbeziehen, da aufgezeigt werden konnte, dass rein inhaltliche Unterstützung bei persönlichen Sorgen ins Leere läuft.⁶²³ Die Pädagogen sollten zunächst die Möglichkeit erhalten, sich von ihren Frustrationen befreien zu können, indem sie ihre Beschwerden, Sorgen und Bedenken benennen dürfen, bevor sie sich mit Lösungsstrategien auseinandersetzen. Dieser wichtige Zwischenschritt kann die anstrengenden Veränderungen als notwendig erkennen lassen und

⁶¹⁹ Vgl. Kapitel 3: Wege zur *lernenden Organisation*, S. 57

⁶²⁰ Vgl. Kapitel 5: Einstellungen, S. 105

⁶²¹ Vgl. Kapitel 6: Das *3W Modell* von Krüger, S. 133ff.

⁶²² Vgl. Kapitel 6: Das *3W Modell* von Krüger, S. 134

⁶²³ Vgl. Kapitel 6: Stages of Concern - Stufen der Besorgnis, S. 140f.

durch antizipierte persönliche Verbesserungen die Motivation fördern. Erst im nächsten Schritt können rein inhaltliche Fortbildungen fruchten. Außerdem wurde deutlich, dass die Ablehnung von Veränderungen oft den damit einhergehenden Ängsten und Sorgen in Bezug auf persönliche Konsequenzen geschuldet ist. Hall und Hord zeigten, dass diese Verweigerer nicht mit sachlichen Argumenten für die Veränderung zu überzeugen sind, sondern stattdessen emotional aufgefangen werden müssen.

Nachdem die konzeptionelle Arbeit abgeschlossen ist, können die Veränderungen konkret in Angriff genommen werden. Spätestens an dieser Stelle sollte ein unterstützend koordinierendes und intervenierendes Projektmanagement besetzt werden, welches die beteiligten Pädagogen regelmäßig mit Informationen versorgt, Meetings und Treffen anberaumt, konkrete Veränderungen vornimmt und die Realisierung der Visionen, bzw. die Implementierung des Wandels, überprüft. Außerdem müssen die Projektleiter in der Lage sein, die schwierige emotionale Arbeit in Bezug auf Widerstände leisten zu können. Sie müssen motivieren und Halt geben können und das Entstehen von ungewollten *Mushrooms* zu verhindern wissen.⁶²⁴ Nicht umsonst fordern Doppler und Lauterburg die *sorgfältige Auswahl der Schlüsselpersonen*.⁶²⁵

Von Futurum kann gelernt werden, dass der letzte Schritt des Implementierens und wieder *Einfrrierens* der Schule vehement und langfristig betrieben werden muss. Der Einbezug eines langfristig wirksamen Anti-Regress-Plans in die Konzeption kann Rückentwicklungen vorbeugen. Dies könnte beispielsweise in der regelmäßigen Überprüfung des Entwicklungsstandes mit Hilfe von *Innovation Configuration Maps*, *Levels of Use* und *Stages of Concern* Fragebögen geschehen, so dass in geregelten Intervallen beleuchtet werden kann, inwiefern von der Ursprungsvision abgewichen wird, welche Belange und Sorgen damit in Verbindung stehen und auf welchem Anwendungslevel der Innovationen sich die Pädagogen befinden.⁶²⁶ Auf diese Weise können Fehlentwicklungen diagnostiziert und Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Im Rahmen dieser „Wartung“ der Innovation sollten ebenfalls Mandate vergeben werden, damit sie im Alltagsgeschäft nicht in Vergessenheit gerät, d.h. es sollte Projektstellen für die Prozessüberwachung und für die Implementierung im Rahmen eines zielorientierten Managements geben.

⁶²⁴ Vgl. Kapitel 6: Interventionen und das Wachstum von Pilzen, S. 147f.

⁶²⁵ Vgl. Kapitel 6: Der Ansatz von Doppler und Lauterburg, S. 132

⁶²⁶ Vgl. Kapitel 6: Innovation Configuration Maps – Innovationslandkarten, S. 139f. / Levels of Use - Anwendungsniveaus, S. 142f. / Stages of Concern - Stufen der Besorgnis, S. 140f.

Die darlegten Anhaltspunkte für ein Schuldesign einer *lernenden Schule* und die notwendigen Realisierungsschritte bieten eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für das Überwinden der Implementierungslücke, denn Beides operiert im Mikrokosmos. Systemische Organisationsentwicklung sowie Change Management unter Einbezug von Barrieren und Widerständen können innerhalb dieser Ebenen Großes leisten, aber zur Überwindung der Implementierungslücke bedarf es mehr. An dieser Stelle soll an die Schulformel erinnert werden. Jede Schule ist in einen Makrokosmos eingebunden, den es einzubeziehen gilt. Wie dieser veränderungsförderlicher gestaltet werden kann, soll das nächste Kapitel aufzeigen.

10 • Entwurf einer Konzeption zur Optimierung deutscher Rahmenbedingungen

Die schwarzen Löcher der Schulentwicklung

Die Rahmenbedingungen eines deutschen Kontextes verhalten sich in Bezug auf Veränderungen und Innovationen wie schwarze Löcher im Weltraum. Sie saugen jede Energie und jedes Engagement in sich auf.⁶²⁷ Interessanterweise wurde die Veränderung der Rahmenbedingungen nur bedingt in den Diskurs mit einbezogen. Die Bedeutung der Rahmenbedingungen und der politischen Entscheidungen wird zwar aufgezeigt, aber als konstante Größe außerhalb des jeweiligen Verantwortungsbereiches hingenommen.⁶²⁸ Auch in der Praxis zeigt sich ein schnelles Resignieren in Bezug auf Rahmenbedingungen. Es wird im günstigsten Fall versucht, Regeln zu unterlaufen, aber die Mitverantwortung für die Veränderbarkeit der Rahmenbedingungen wird konsequent von sich geschoben. Wissenschaft und Praxis beschreiten beiderseits den Weg des geringsten Widerstandes und schreiben die fehlende Veränderung den Politikern zu. Diese Arbeit rückt die Rahmenbedingungen explizit in den Verantwortungshorizont von Wissenschaft und Praxis hinein und unterbreitet konstruktive Lösungsvorschläge diesbezüglich.

Wie im vorangehenden Kapitel erläutert, sind die unzulänglichen, ungünstigen Rahmenbedingungen Ausdruck eines fehlenden gegenseitigen Verständnisses der einzelnen im Schulsektor wirksamen Teilbereiche.⁶²⁹ Im schwedischen System existiert eine natürliche Nähe und ein damit verbundenes weitreichendes Verständnis zwischen den Bereichen. Das zeigt sich in der guten Kooperation zwischen Schulen, Universitäten, Kommunen und den daraus resultierenden günstigen Rahmenbedingungen, die den Pädagogen Spielräume eröffnen. Auch die Beziehung zur Verwaltungsbehörde *Skolverket* zeichnet sich durch Vertrauen und Nähe aus. Das schwedische Bildungssystem stellt ein intelligentes Netzwerk von Teilbereichen dar, die miteinander kooperieren und aufeinander abgestimmt handeln. Die

⁶²⁷ Ein schwarzes Loch bezeichnet in der Physik „ein Objekt, dessen ungeheures Gravitationsfeld alles, was ihm zu Nahe kommt (...) erfasst und nicht wieder loslässt.“ (Greene 2005, S. 489) Selbst Licht wird in Schwarze Löcher gesogen. Diese Analogie soll die Stärke der Verhinderungskraft deutscher Rahmenbedingungen veranschaulichen.

⁶²⁸ Vgl. Rolf 1998, S. 323, Vgl. Dubs 2005

⁶²⁹ Kapitel 8: Erfolgsfaktor Rahmenbedingungen, S. 195ff.

kritische Prüfung des schwedischen Systems soll an dieser Stelle ausgeblendet bleiben. Für diese Arbeit interessiert lediglich die aufgezeigte Lücke im deutschen System.

Die fehlende Nähe und Kooperation im hiesigen System charakterisiert sich beispielsweise dadurch, dass Fortbildungen, die von Wissenschaftlern konzipiert und durchgeführt werden, in den Ohren der Praktiker abgehoben und lebensfremd erscheinen. Dabei können selbst wirklich praxisnahe Konzepte missverstanden werden. Auf der anderen Seite bewegen sich politische Entscheidungen oft jenseits des praktisch Umsetzbaren oder sogar Wünschenswerten. Diese Situation wird durch gegenseitige Schuldzuschreibungen verschärft. Diese sind, wie bereits erörtert, durch den fundamentalen Attributionsfehler charakterisiert, da der Einfluss der beteiligten Akteure überbewertet und der Kontext unterbewertet bzw. gänzlich vernachlässigt wird.⁶³⁰ Der Schlüssel liegt darin, einen Kontext zu schaffen, der Nähe erzeugt und Kooperation fördert. Deshalb sollten im deutschen Bedingungsgefüge neue und ganz eigene Wege eingeschlagen werden, um Voraussetzungen zu schaffen, die in anderen Ländern längst gegeben sind. Das deutsche System benötigt als Basis für weitere Entwicklungen Verständigungshilfen, die Wissenschaft, Politik und Praxis besser zusammenschweißen können. Dazu könnte die Nähe und die Kooperation institutionalisiert werden, denn in einer Organisation kann mit Hilfe von Strukturen eine dauerhafte Verankerung dessen geschehen. Die Regelmäßigkeit von Austausch und das Verantwortungsbewusstsein für Kooperation können innerhalb einer Organisation besser gesteuert werden als in lose verknüpften Netzwerken.

Zusätzlich sollten die Bedürfnisse und Ziele aller beteiligten Akteure aufgeklärt und ausgehandelt werden. Bislang steht nur die Veränderungsbereitschaft der praktisch Tätigen im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses, aber Veränderungsbedarf, -bereitschaft und -fähigkeit der Politiker stellten sich als ebenso bedeutsam heraus. Die bisherige Betrachtungsweise der in den Schulentwicklungsprozess involvierten Personen und deren Bedürfnisse operierte zu einseitig. Der erweiterte Fokus konzentriert sich auf die Unterstützung dieser im Schulbereich zwar indirekt aber entscheidend wirksamen Akteure.

Mit Vester wird die Bedeutung der Politik als Variable innerhalb der Schulformel noch klarer. Er unterscheidet bei der Beschreibung von Systemvariablen aktive und reaktive Variablen, d.h. es gibt Variablen, die, wenn man sie verändert einen großen Einfluss auf den Rest des

⁶³⁰ Kapitel 8: Erfolgsfaktor Rahmenbedingungen, S. 196

Systems haben und Variablen, die dies nicht vermögen.⁶³¹ Außerdem unterscheidet er zwischen Variablen, die umgekehrt schwer oder leicht beeinflussbar sind, wenn andere Systemvariablen verändert werden. Veränderungen in der Bildungspolitik haben durch den gesetzlichen Rahmen einen großen Einfluss auf das Bildungssystem, während sich umgekehrt Veränderungen im Bildungssystem nur schwach auf die Politik auswirken, d.h. die Bildungspolitik verfügt über eine hohe Aktivsumme und über eine niedrige Passivsumme. Erkennt man diese Charakteristik, versteht man, dass einerseits gezielt am Hebel der Bildungspolitik angesetzt werden muss, um systemisch wirksame Veränderungen zu erzeugen. Es wird dabei deutlich, warum falsche Entscheidungen in der Politik so verheerende Auswirkungen zeigen, eben weil sie so großen Einfluss auf das gesamte System haben, einschließlich der Befindlichkeiten der Pädagogen. Andererseits muss die Reaktivität der Bildungspolitik erhöht werden. Der folgende Konzeptentwurf bietet eine ganzheitliche, strukturell verankerte Lösung in Form einer Organisation diesbezüglich an. Nähe und Kooperation werden institutionalisiert, da sie auf diese Weise mit Hilfe von Strukturen dauerhaft in einer Organisation verankert werden können. Die Regelmäßigkeit von Austausch und das Verantwortungsbewusstsein für Kooperation können innerhalb einer Organisation besser gesteuert werden als in lose verknüpften Netzwerken. Die neu konzipierte Organisation, die es vermag, Bindekräfte zu mobilisieren und Zusammenhalt zu erzeugen, wird aufgrund dieser Funktion als Kohäsionsstudio bezeichnet. Mit Hilfe des Kohäsionsstudios sollen beide Aspekte in Angriff genommen werden. Die Ergebnisse der Arbeit im Kohäsionsstudio wird zu gezielten ganzheitlichen Entscheidungen führen, die sich heilend auf das System auswirken werden. Gleichzeitig wird die Reaktivität der Politik erhöht werden, indem die Befindlichkeiten dieser bislang vernachlässigten Gruppe aufgeschlüsselt werden, um auch ihnen den Umgang mit den Herausforderungen im Wirkungskreis von Veränderungen zu erleichtern und um ihnen ein Verständnis für die Notwendigkeit der Prozesse zu vermitteln.

⁶³¹ Vester 2004, S. 226-238

Ein möglicher Weg zur Schließung der Implementierungslücke – Das Kohäsionsstudio

Aufgaben und Ziele des Kohäsionsstudios

Das Ziel des auf Länderebene operierenden Studios besteht darin, ganzheitliche Zusammenhänge der drei Spannungsfelder sichtbar und systemverträgliche Entscheidungen möglich zu machen, die aus wissenschaftlicher Perspektive gerechtfertigt sind, im Einklang mit Bildungspolitik und Gesetzgebung stehen und die von der Praxis als sinnvoll und realisierbar erachtet werden. Auf den Punkt gebracht, lautet das Ziel: systemische und nachhaltige Schulentwicklung. Das Ziel wird dabei über zwei Wege erreicht: durch die konkreten Arbeitsergebnisse des Studios und durch einen indirekten Hebel, der darin besteht, dass die erzeugte Nähe im Studio sich langfristig auf die drei Bereiche auswirkt, d.h. dass die Akteure die Ergebnisse in ihre Bereiche hineinragen und zur Veränderung innerhalb der Bereiche beitragen. Auf diese Weise können sich die *konzentrischen Kreise* des bereichsspezifischen Habitus an den Rändern allmählich auflösen und die verhärteten Strukturen der derzeit verfahrenen Situation aufgeweicht werden.⁶³² Dadurch würde langfristig ein Kontext entstehen, der gegenseitiges Verständnis und Kooperation fördert. Um dieses sehr hoch angesetzte Ziel zu erreichen, sollte an drei Arten von Aufgabenbereichen gearbeitet werden.

Im ersten Aufgabenkomplex werden wissenschaftliche Erkenntnisse und empirische Daten in umsetzbare und, für die praktizierenden Pädagogen, verständliche Beschreibungen und Erklärungen übersetzt und umgekehrt, die praktisch relevanten Dinge, die den Wissenschaftlern manchmal verborgen bleiben, in Betrachtungsgegenstände der theoretischen Reflexion verwandelt. Diese Kopplung von Wissenschaft und Praxis ist für die Realisierbarkeit der inhaltlichen Konzepte sowie für die Motivierung der Pädagogen und deren Veränderungsbereitschaft unentbehrlich.

Zum zweiten Aufgabenbereich des Kohäsionsstudios zählt einerseits, dem fehlenden Vertrauen der praktisch Tätigen in Politik, Schulbehörden und Kultusministerien entgegenzuwirken und dadurch, die Reformbereitschaft der Pädagogen positiv zu beeinflussen. Das Vertrauen kann erheblich gestärkt werden, indem die Ursachen der bisher wirkungslosen Teilreformen aufgeklärt werden. So können die negativen Erfahrungen

⁶³² Vgl. Kapitel 5: Möglichkeiten für einen Mentalitätswechsel, S. 115f.

diesbezüglich wieder verlernt und die Kontrollerwartungen und die Leistungsmotivation der Pädagogen erhöht werden.⁶³³ Das bedeutet andererseits auch, den Politikern und Verwaltungsbeamten die Situation der Pädagogen verständlicher zu machen.

In den dritten Aufgabenbereich fällt die Verständigung zwischen Wissenschaft und Politik, damit einerseits neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen die Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung zur Verfügung gestellt werden können und andererseits politische Entscheidungen zukünftig auf aktuellen Informations- und Entwicklungsständen beruhen, um die von Hurrelmann beklagte fehlende Kopplung von Wissenschaft und Politik zu überwinden.⁶³⁴

Das Organisationsdesign des Kohäsionsstudios

Für das Organisationsdesign können lediglich richtungsweisende Anhaltspunkte formuliert werden. Die Ausdifferenzierung der Designebenen sollte in Teamarbeit während des Entstehungsprozesses der Organisation geschehen, um kontextspezifische Variablen einbeziehen zu können. In der Abbildung 16 ist der Aufbau und die Wirkungsweise des Kohäsionsstudios veranschaulicht. Innerhalb des Kohäsionsstudios wird die Verständigung der Bereiche durch eine Integrationsinstanz – ein Team – unterstützt, das sich begleitend, moderierend und unterstützend in den Prozess einschaltet. Das Integrationsteam, das in der Grafik im Dreieck zu verorten ist, behält dabei die konkreten Aufgaben der Organisation im Blick, strukturiert und organisiert die Abläufe und Prozesse der Organisation und hilft durch Moderation und Mediation *Gemeinsame Visionen* zu schaffen. Die Mitglieder des Integrationsteams sind demnach „neutrale“ Personen, die Konflikte und Krisen auffangen sollen, die durch die Verschiedenartigkeit der Herangehens- und Sichtweisen entstehen können. An Dialog- und Kommunikationsfähigkeiten muss deshalb von Anfang an gearbeitet werden. Das Integrationsteam bietet dazu Workshops an und versorgt die Mitglieder der Organisation mit weiteren wichtigen Bausteinen, die für die Verständigung nötig sind. Zu den weiteren Aufgaben des Integrationsteams zählt es, die Organisation zu einer sehr wissensintensiven Organisation zu entwickeln, denn sie wird sich nur positiv auf die Schulentwicklung auswirken, wenn das eruierte Wissen dokumentiert, reflektiert, erweitert und verbreitet wird. Entsprechende benutzerfreundliche, transparente, leicht zugängliche und

⁶³³ Vgl. Kapitel 5: Attributionsstile und Leistungsmotivation, S. 100f.

⁶³⁴ Vgl. Kapitel 1: Bildungspolitik - Die fehlende Kopplung, S. 22f.

zeitgemäße Datensicherungssysteme, d.h. interaktive Intra- und Internetplattformen sollten entwickelt werden. Idealerweise gehört deshalb ein Informatiker zum Team, der sich des Aufbaus sowie der Pflege und Weiterentwicklung der Wissensplattform annimmt. Für die Stellenbesetzung des Integrationsteams eignen sich generell Personen mit interdisziplinären Qualifikationen. Pädagogische und psychologische Fähigkeiten sind ebenso von Bedeutung wie Fertigkeiten zum Projektmanagement und zur Organisationsentwicklung.

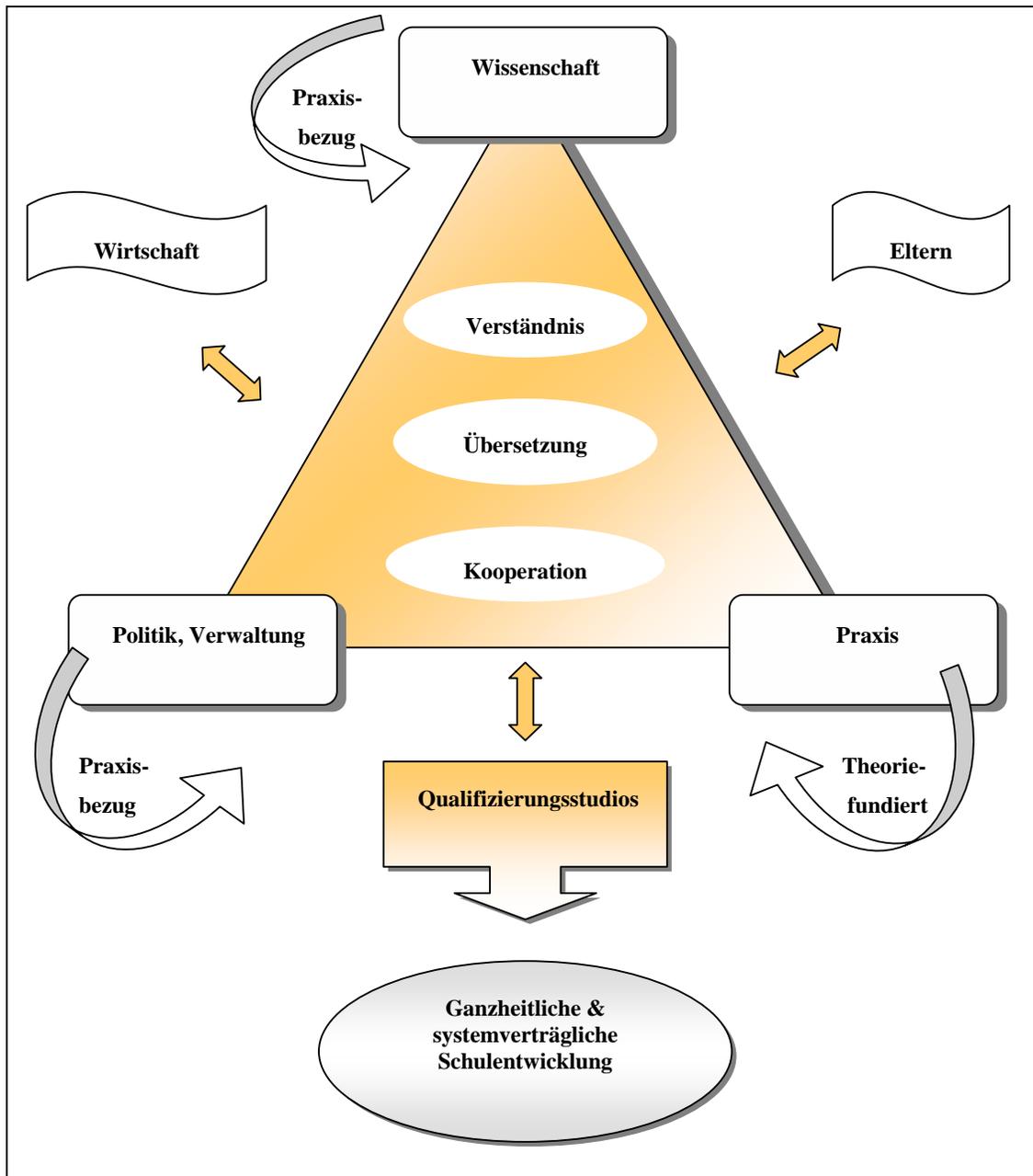


Abb.16: Aufbau und Wirkungsweise des Kohäsionsstudios

Die Wissenschaftler sollten verschiedenen theoretischen Schulen angehören, um alle

wichtigen Aspekte von Schulentwicklung abdecken zu können, d.h. curriculare Theoretiker, Organisationstheoretiker sowie Unterrichtsentwickler und Spezialisten für Professionalisierung müssen mindestens in einem Unterteam agieren. Auf der Praxisseite sollten Lehrer und Schulleiter eine Gruppe bilden und im Bereich Politik / Administration sind zwei Vertreter des Bildungsausschusses sowie zwei Vertreter aus der Schulverwaltung einzubeziehen. Im Bereich der Politik erscheint es sinnvoll, die Bildungsausschüsse für die Organisation zu gewinnen, da hier Vertreter aller Parteien agieren. Es sollte insgesamt für ein ausgewogenes Verhältnis der Vertreter der drei Richtungen gesorgt werden.

Vertreter der Wirtschaft, Eltern und Landesschülerräte sind in ein gut ausgebautes Netzwerkdesign des Kohäsionsstudios integriert. Sie werden regelmäßig über die Entwicklungen informiert und in die Weiterentwicklung einbezogen.

Das Integrationsteam und die Vertreter der drei Bereiche üben jeweils hauptamtliche Tätigkeiten aus, d.h. bestreiten einen gemeinsamen Arbeitsalltag und treffen sich nicht nur kurz, sporadisch und unwirksam, wie sonst zur Verständigung üblich. Die Konzeption des Kohäsionsstudios sieht mindestens Halbtagsstellen für alle beteiligten Bereiche vor. Nur auf diese Weise kann größere Nähe und ein erhöhtes Verantwortungsbewusstsein erzeugt werden. Im günstigsten Fall werden die Beteiligten für ein bis zwei Jahre freigestellt.

Durch die Heterogenität der beteiligten Personen und deren Bedürfnisse sollte der Aushandlung des Kulturdesigns besonders in der Anfangszeit viel Zeit gewidmet werden, d.h. die unterschiedlichen *Mentalen Modelle*, Wünsche, Visionen und Rollenerwartungen müssen expliziert und verhandelt werden. Die *ladder of inference* könnte dazu verhelfen, sich zunächst von falschen Annahmen und Schuldzuschreibungen zu befreien und die verhärteten Fronten einander näher zu bringen.⁶³⁵ Der *stages of concern* Fragebogen könnte ein wirksames Mittel sein, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Sorgen der Beteiligten zu klären.⁶³⁶ Die Wirkung des Studios hängt von den Befindlichkeiten der beteiligten Akteure ab, deshalb müssen diese im Mittelpunkt der Organisation stehen. Regelmäßige Zeitfenster zur Reflexion diesbezüglich können dieses Anliegen dauerhaft in dem Studio verankern. Regeln und Werte sollten gemeinsam vereinbart werden.

Die Wirksamkeit der Kohäsionsstudios wird ebenso von der Qualifizierung aller Beteiligten abhängen. Diese Erkenntnis führt zu der Notwendigkeit von adäquaten

⁶³⁵ Vgl. Kapitel 5: Informationsverarbeitungseffizienz, S. 99

⁶³⁶ Vgl. Kapitel 6: Stages of Concern - Stufen der Besorgnis, S. 140f.

Qualifizierungsstrategien. Deshalb bezieht die eingeführte Konzeption Qualifizierungsstudios ein, welche die üblichen isoliert operierenden Weiterbildungsmaßnahmen überwinden. Die Qualifizierungsstudios sind dabei untergeordneter Bestandteil des Kohäsionsstudios. In ihnen manifestiert sich die auf die Ergebnisse des Kohäsionsstudios zugeschnittene Unterstützung der 3W – Faktoren, d.h. die Bedürfnislagen der Beteiligten und der im Schulentwicklungsprozess zu beteiligenden Akteure werden geklärt und in konstruktive Bahnen gelenkt. Der wahrgenommene Veränderungsbedarf, die Veränderungsbereitschaft sowie die Veränderungsfähigkeit werden vor dem Hintergrund der angestrebten Veränderungen optimiert. Die Qualifizierungsstudios werden nach der Erläuterung des Arbeitsalltags der geschaffenen Organisation eingehend erörtert.

Der Arbeitsalltag des Kohäsionsstudios

Im ersten Schritt müssen sich die drei Bereiche untereinander verständigen, um Aufgaben und Bedürfnisse für die übergreifenden Arbeitsgruppen abstecken zu können. Anschließend sollten Arbeitsgruppen zunächst durch jeweils zwei Bereiche gebildet werden, d.h. einerseits agieren Wissenschaft und Praxis gemeinsam, andererseits sind Politik und Praxis zusammen tätig und weiterhin arbeiten Politik und Wissenschaft miteinander. Denn bevor alle drei Gebiete an einem Tisch verhandeln, muss das Fingerspitzengefühl auf allen Seiten verbessert werden. Die zu leistende Übersetzungsarbeit spielt an dieser Stelle eine große Rolle, d.h. Verständnisschwierigkeiten sollten thematisiert werden und in verständlichen Dokumenten Ausdruck finden. Erst nachdem eine gemeinsame Sprache entwickelt wurde, kann im nächsten Schritt zwischen allen drei Gebieten vermittelt bzw. können Aufgaben gemeinsam angegangen werden.

Der Arbeitsalltag besteht aus mindestens 70 Prozent Teamarbeit in den verschiedenen Zusammensetzungen der Teams. Die Arbeitsplätze der Mitglieder verschiedener Bereiche liegen nebeneinander, um den Austausch zu verstärken und Sondierungstendenzen entgegenzuwirken. Die Mitglieder der drei Bereiche haben verschiedene Aufgaben inne: Kommunikation und Verständigung innerhalb des eigenen Teams sowie mit den anderen Teams, das Erstellen von verständlichen Dokumenten und die Entwicklung einer Agenda der notwendigen Veränderungen. Insgesamt sollten im Kohäsionsstudio mindestens die folgenden Aufgabengebiete abgedeckt werden:

Geschäftsführung: Verwaltung und Fundraising (Integrationsteam)

Teamleitung: Koordination und Vernetzung sowie zielvereinbarungsgemäße Steuerung

(Integrationsteam)

Recherche: Bestandsaufnahme der aktuellen Bedürfnisse und Aufgaben in allen Feldern

Kommunikation: Zusammenführen der Perspektiven

Übersetzung: Erstellen von Dokumenten, die für alle verständlich sind

Vermittlung: Die Ergebnisse und Dokumente in die Bereiche tragen

Evaluation: Wirksamkeit der Ergebnisse überprüfen, Dokumentation und Reflexion
(Integrationsteam)

Intranet- und Internetpflege: Umfangreiche Plattform, d.h. Netzwerk und Dokumentationseinheit schaffen und pflegen (Integrationsteam)

Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkgestaltung: Nationale wie internationale Vernetzung sowie Präsenz auf wichtigen Veranstaltungen, um Aktualität zu wahren (Integrationsteam)

Aus der Zusammenarbeit im Studio werden sich weitere Aufgabenbereiche ergeben, die zu diesem Zeitpunkt nicht absehbar sind. Die Ergebnisse der Arbeit des Kohäsionsstudios werden durch die jeweiligen Vertreter der Politik, der Praxis und der Wissenschaft in deren berufliche Heimat hineingetragen, so dass auf der Grundlage der gemeinsamen Arbeit die Schulentwicklung dreidimensional vorangetrieben werden kann. Denn der Zweck der Organisation besteht, wie bereits angeklungen, nicht nur darin, der Praxis anwendbare und verständliche Instrumente und Hilfsmittel zu liefern, die in das Unterrichtsgeschehen integrierbar sind, sondern auch zur Weiterentwicklung in den Teildisziplinen anzuregen, d.h. einerseits der Politik mit den zuständigen Ämtern ein Verständnis für notwendige Rahmenbedingungen zu vermitteln, so dass bessere Bedingungen geschaffen werden können, und die Wissenschaft andererseits dazu anzuregen, die praktische Bedeutsamkeit der Theorien zu hinterfragen und empirisch zu überprüfen. Nur wenn die Mitarbeiter des Studios diesbezüglich gute Arbeit leisten, werden sich die drei Gebiete gegenseitig annähern, so dass ein förderlicher Schulentwicklungskontext entsteht, der ähnlich wie beispielsweise in Schweden, zu ganzheitlichen und zeitgemäßen Entscheidungen führen kann. Auch dazu wird Qualifizierungsarbeit nötig sein, die im Folgenden genauer beschrieben wird.

Das Qualifizierungsstudio

Das Ziel des Qualifizierungsstudios als relativ autonome Subeinheit des Kohäsionsstudios besteht darin, Qualifizierungsvorhaben aufeinander abzustimmen und dementsprechend Qualifizierungspakete für alle beteiligten Akteure anzubieten, d.h. für die im

Schulentwicklungsprozess direkt beteiligten Pädagogen und Schulleiter sowie für die indirekt wirksamen Politiker und Verwaltungsbeamten. Durch den Einbezug direkter und indirekter Hebel operiert die Qualifizierungstaktik des Konzeptes mehrdimensional und ganzheitlich. Darin besteht ein entscheidender Unterschied zu den üblichen Qualifizierungskonzepten, die sich lediglich auf die Qualifizierung der in der Praxis tätigen Pädagogen konzentrieren. Es konnte in der Arbeit aufgezeigt werden, wie wichtig der Einbezug der Politik diesbezüglich ist, um der fehlenden Kopplung von Staat und Wissenschaft entgegenzuwirken.

Grundsätzlich können die von der Praxis als hinderlich bezeichneten derzeit vorherrschenden Rahmenbedingungen als Orientierung zur Weiterbildung der Politiker dienen. D.h., wenn beispielsweise die Möglichkeit zu altersgemischtem Arbeiten gefordert wird, dann sollten die Politiker mit Hilfe von hirnpfysiologischen Wissensbeständen von der Individualität der Lernprozesse, einschließlich der variierenden Geschwindigkeit, überzeugt werden usw. Dabei sollten neben der Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit der Veränderungen, d.h. der Verdeutlichung des Veränderungsbedarfs, gleichzeitig die Ängste und Sorgen der Politiker entschärft werden. So können sie durch den neu wahrgenommenen Veränderungsbedarf, der mit aktuellen Forschungen im Einklang steht, und durch die erzeugte Veränderungsbereitschaft adäquate Rahmenbedingungen schaffen. Auf diese Weise kann den von Krüger identifizierten Phänomenen des „unbefriedigten Veränderungsdranges“ und der „fehlgeleiteten Aktivitäten“, die oft im Bereich der Politik beobachtet werden können, entgegengesteuert werden, als auch den Reformversuche der letzten Jahre, die unbemerkt am Wandlungsbedarf vorbei entwickelt wurden bzw. eine Art symptomatischen Wandlungsbedarf postulierten.⁶³⁷ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die Beschreibung dieses Phänomens von Schuldzuweisungen distanziert, da die Akteure der Bildungspolitik innerhalb ihres isolierten Kontextes nur schwer systemverträglichere Entscheidungen treffen konnten. Die Qualifizierungsarbeit des Kohäsionsstudios verhilft dazu, diesen Kontext zu verbessern. Eine Veranschaulichung der Wirkungsweise des Qualifizierungsstudios zeigt Abbildung 17.

⁶³⁷ Vgl. Kapitel 6: Das *3W Modell* von Krüger, S. 134

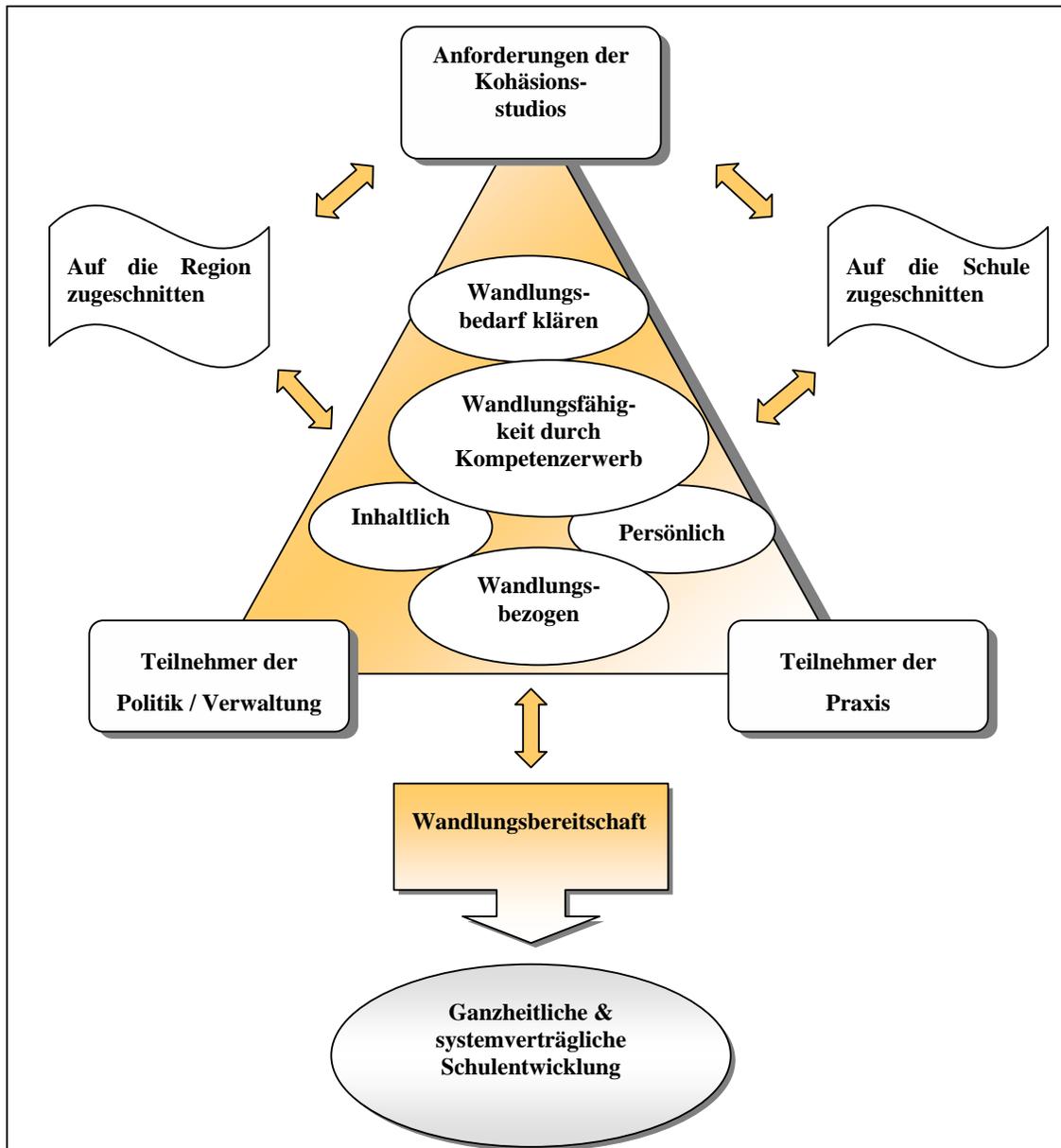


Abb.17: Wirkungsweise der Qualifizierungsstudios

Das Team des Qualifizierungsstudios, das im Dreieck der Grafik lokalisiert werden kann, hilft den Wandlungsbedarf der Teilnehmenden zu klären und verbessert die Wandlungsfähigkeit durch inhaltliche, persönliche und veränderungsbezogene Fortbildungen. Dadurch kann die im deutschen Kontext auf allen Seiten suboptimale Wandlungsbereitschaft erhöht werden, die sich bislang negativ auf die Schulentwicklung auswirkte.

Der Kern des Teams besteht idealerweise aus Psychologen und Fachkräften der Erwachsenenbildung, die über die oben genannten im Schulentwicklungsprozess relevanten Inhalte und Fähigkeiten verfügen. Sie arbeiten angelehnt an das *3W Modell* und

kommunizieren und kooperieren regelmäßig mit dem Integrationsteam, um einerseits die Richtung für die Qualifizierungsvorhaben zu klären und um andererseits ein Feedback bezüglich der Qualifizierungserfolge zu ermöglichen und den Weg für Weiterentwicklungen zu ebneten.

Die Qualifizierungsstudios zeichnen sich durch Flexibilität aus, d.h. die Mitarbeiter des Qualifizierungsteams orientieren ihre Arbeit unter Berücksichtigung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften an den Bedürfnissen der einzelnen Schulen. Die Qualifizierungsangebote werden auf die Schule und die Region zugeschnitten. Dazu muss der im Kohäsionsstudio identifizierte Qualifizierungsbedarf mit dem Bedarf einzelner Schulen in Beziehung gesetzt werden, d.h., dass Vertreter der Schulen in die Bedarfsanalyse einbezogen werden sollten, sofern sie nicht Mitglied des Kohäsionsstudios sind. Nach der Durchführung, der im Bereich der Praxis stark auf Selbsthilfe fokussierten Weiterbildungsveranstaltungen evaluiert das Qualifizierungsteam, im Gegensatz zu den herkömmlichen Angeboten, die Ergebnisse der Maßnahmen langfristig und unterstützt die Implementierung der Weiterentwicklungen. Teilnehmer und Qualifizierungsteam entwickeln dazu *Gemeinsame Visionen* bezüglich der Anwendung und Umsetzung der Maßnahmen, um diese überprüfen zu können. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Mittel für die Maßnahmen sinnvoll eingesetzt werden.

Die parallele Qualifizierung der Praktiker, der Politiker und der Verwaltungsbeamten verhilft dazu, dass langfristig ein einheitliches Niveau geschaffen wird. Während die Qualifizierung der im Studio angestellten Vertreter der Bereiche sowie der Pädagogen und Schulleiter eine direkte Wirkung erzielt, wird sich die Qualifizierungsarbeit innerhalb der Politik nur allmählich, aber wirkungsvoll auf die Schulentwicklung insgesamt auswirken.

Die ganzheitliche Wirkungsweise des Kohäsionsstudios am Beispiel *individueller Entwicklungspläne*

Am Beispiel der Entwicklung individueller Förderung soll die ganzheitliche Wirkungsweise des Kohäsionsstudios einschließlich der Qualifizierungsarbeit veranschaulicht werden. Im Kohäsionsstudio sollte zunächst geklärt werden, wie individuelle Förderung definiert und verstanden wird, d.h. welche konkrete Form sie in der Schule annehmen soll. Dazu sollten Inputs zu den Bedürfnissen der Lernenden, d.h. zur Notwendigkeit der individuellen Förderung von der Wissenschaft eingebracht werden. Mit Hilfe von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklungstheorie könnte dann ein mögliches Konzept zur

Realisierung entworfen werden. Nachdem gemeinsam das Verständnis dafür entwickelt wurde, welche Gründe zur Einführung individueller Förderung vorliegen, d.h. welchen aktuellen wissenschaftlichen Forschungen diese Forderung geschuldet ist, und wie diese sinnvoll umgesetzt werden kann, sollte im nächsten Schritt geklärt werden, welche Rahmenbedingungen dafür nötig sind. Individuelle Förderung benötigt mehr Flexibilität in den Stundentafeln, die Möglichkeit altersgemischt arbeiten zu können, die Auflösung des 45-Minutentaktes.

Nachdem die notwendigen Rahmenbedingungen gemeinsam erarbeitet wurden, gehört es zur primären Aufgabe der Politik, diese gesetzlich zu verankern. Dazu wird es nötig sein, andere Politiker diesbezüglich zu schulen und die Ergebnisse der Arbeit des Kohäsionsstudios wirkungsvoll zu verbreiten, um die Bedingungen für beispielsweise *individuelle Entwicklungspläne* zu schaffen.

Anschließend sollte die Einführung der Veränderungen mit der Qualifizierung der Pädagogen und Schulleiter einhergehen. Die Schulleiter benötigen Grundlagen der Organisationsentwicklung, da *individuelle Entwicklungspläne* neue Organisationsstrukturen benötigen.⁶³⁸ Außerdem sollten sie über Change Management und Projektmanagementkompetenzen verfügen, um die Innovation nachhaltig implementieren zu können. Die Pädagogen, die das Konzept der *individuellen Entwicklungspläne* verfeinern und letztendlich in Realität verwandeln werden, benötigen curriculare Kompetenzen, da sie die Entwicklungspläne in konkrete Aufgaben übersetzen müssen. Sie brauchen ebenso Fähigkeiten, um die Entwicklungspläne strukturieren und dokumentieren zu können. Sie sollten in hilfreiche Tools eingewiesen werden und benötigen Schulungen in Bezug auf Teamarbeit, Selbstwirksamkeit, Evaluation und die Nutzung neuer Medien. Zudem sollte die eigene Rolle und das Verständnis von Professionalität sowie die pädagogische Vision vor dem Hintergrund *individueller Entwicklungspläne* geklärt werden.

Die Hauptaufgabe des Qualifizierungsteams besteht demnach darin, die Qualifizierung von der Entstehung des Qualifizierungsbedarfs über das Gestalten der eigentlichen Qualifizierungsmaßnahmen bis hin zur Evaluation der Umsetzung der Maßnahmen und der Überwachung der Implementierung zu begleiten. Zu den größten Herausforderungen zählt es dabei, das Gesamtbild des Schulentwicklungsprozesses im Blick zu behalten und die

⁶³⁸ Vgl. Kapitel 4: Das Strukturdesign, S. 85

Maßnahmen der unterschiedlichen Akteure aufeinander abzustimmen, so dass ganzheitliche Entwicklungen ermöglicht werden. D.h. im Fall der *individuellen Entwicklungspläne*, durch die Weiterbildungen der Schulleiter strukturelle Voraussetzungen für die Umsetzung der Entwicklungspläne zu schaffen und sie gleichzeitig für die Schwierigkeiten und die Befindlichkeiten der Pädagogen in der Realisation zu sensibilisieren. Umgekehrt sollte auch den Pädagogen ein Grundverständnis der strukturellen Einbettung vermittelt werden, wobei die Details der Realisierung und das neue Verständnis im Vordergrund stehen.

Gewinne für die Schulentwicklung durch das Kohäsionsstudio

Das Kohäsionsstudio könnte drei wichtigen Ursachen der Implementierungslücke entgegen. Es könnte verhelfen sinnvolle Rahmenbedingungen zu schaffen, ganzheitliche und auf Nachhaltigkeit ausgelegte Schulentwicklungskonzepte ermöglichen und es könnte kontextspezifische adäquate Qualifizierungsmaßnahmen mitliefern. Dadurch würde ein ganzheitlicheres, transparenteres und damit effizienteres Vorgehen ermöglicht als bislang beobachtbar ist. Das Kohäsionsstudio orientiert sich im Anschluss an die dargelegte Argumentation in dieser Arbeit an der *lernenden Organisation*. Das Kohäsionsstudio könnte als transparentes und vernetztes System von kooperierenden Teilbereichen wandlungsfähig sein und sich an den Erfordernissen der aktuellen Schulentwicklung ausrichten. Vielleicht würde es nach einigen Jahren völlig andere Aufgaben übernehmen.

Das Kohäsionsstudio soll dazu verhelfen, die Variablen der Schulformel so einzusetzen, dass sie möglichst ein *lernendes Schulsystem* erschaffen. Ein *lernendes Schulsystem* zeigt sich als Gebilde aus miteinander vernetzten Subeinheiten, die im Sinne einer *Gemeinsamen Vision* miteinander kommunizieren und kooperieren. Ganzheitliche und systemverträgliche Entscheidungen und Veränderungen werden möglich, die dem System dazu verhelfen, kreative Schöpfungsprozesse zu vollziehen. Auch wenn Futurum nicht den Idealzustand einer *lernenden Organisation* und die Håbokommune nicht den Idealzustand eines lernenden Systems widerspiegeln und auch nicht widerspiegeln können, so stehen sie dieser Vision weitaus näher als das deutsche staatliche Schulen in der Regel bislang tun. Der Unterschied beider Systeme offenbart die Bedeutsamkeit des Weges zur *lernenden Organisation*. Sie stellt eine Vision dar, die mächtig ist, wenn die *Kreative Spannung* zwischen Realität und Vision aufrechterhalten und konstruktiv genutzt werden kann.⁶³⁹

⁶³⁹ Vgl. Kapitel 3: Die Organisationskultur, S. 68

Das Kohäsionsstudio kann im Schema der *Variablen der Schulformel* an den Schnittpunkten zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos verortet werden. Es leistet die erforderliche Prozessunterstützung sowie den bewussten Einbezug der Befindlichkeiten aller Akteure und der Umwelteinflüsse.

Schwierigkeiten und Herausforderungen des Konzeptes

Der Erfolg der neu konzipierten Organisation würde sich nur langsam einstellen, da teilweise an einem indirekten Hebel angesetzt wird, d.h. schnelle aber auch kurzlebige Veränderungen sind nicht zu erwarten. Statt dessen würde sich die Wirkung langsam, aber dafür nachhaltig entfalten. Das Wesen dieser allmählichen Veränderung sollte im Bewusstsein aller Beteiligten verankert sein, um demotivierenden Enttäuschungen vorzubeugen. Das Konzept der Kohäsionsstudios stellt eine große Herausforderung dar und erfordert radikales Umdenken. In diesem Forschungsprozess konnte leider kein leichter Weg identifiziert werden.

Das größte Problem stellt die Tatsache dar, dass der indirekte Hebel zuerst wirksam werden muss, da zunächst die Rahmenbedingungen für wirksame Veränderungen geschaffen werden müssen. Die Kooperationsbereitschaft und die Lernbereitschaft von Politikern und Verwaltungsbeamten zu erzielen, wird sich als äußerst schwierig darstellen. Schließlich büßen die Politiker am meisten an Status und Autorität ein. Es wird schwer sein, sie davon zu überzeugen, sich mit neuen Rollen auseinander zu setzen, die eine Kooperation mit Wissenschaft und Praxis ermöglichen und nicht länger ein asymmetrisches Verhältnis darstellen.

11 • Die Erkenntnisse der Arbeit vor dem Hintergrund der Schulformel

Weiterer Forschungsbedarf

Die Arbeit bewegte sich zu einem großen Teil auf der Einzelschulebene der Schulformel, ohne jedoch den Zusammenhang und die Wechselwirkungen in den Makrokosmos aus den Augen zu verlieren. Die differenzierte konzeptionelle Ausarbeitung der Entwicklung eines *lernenden Bildungssektors* auf Makrokosmosebene ist im Rahmen einer einzigen Forschungsarbeit unmöglich. Bereits in dieser Untersuchung bestand die größte Schwierigkeit darin, Detailkomplexität zugunsten der dynamischen Komplexität zu minimieren. Der Forschungsertrag für die Überwindung der Implementierungslücke rechtfertigt dabei die Verluste durch den Gewinn an Systemverständnis.

Es bleibt sich anschließenden Forschungsarbeiten vorbehalten, weitere Puzzleteile der Schulformel detailliert zu untersuchen, um letztendlich einen Forschungsstand zu erzeugen, der, gemeinsam betrachtet, das Gesamtbild erzeugen kann. Die Auseinandersetzung mit Curriculumentwicklung und Schultheorie vor dem Hintergrund der anbrechenden Wissensgesellschaft sowie die entsprechenden Wechselwirkungen zu den anderen Variablen der Schulformel sind beispielsweise zu nennen. Im Anschluss an diese Untersuchung scheint es ebenso lohnenswert, weitere empirische Befunde zu sammeln und neue Lösungsmöglichkeiten aufzudecken, neue förderliche Kontexte zu finden und entsprechende Modifikationen zu entwickeln.

Die Futurum-Schule wurde aus angegebenen Gründen hauptsächlich aus Sicht des reflektierten Projektleiters dargestellt. Die bewusst gewählte Perspektive könnte in weiterführenden Studien mit den Perspektiven von Pädagogen oder auch von Innovationsverweigerern in Beziehung gesetzt werden. In Veränderungsprozessen ausgeschiedene Pädagogen könnten noch mehr Aufschluss darüber geben, wie Veränderungsbereitschaft- und Veränderungsfähigkeit stärker gefördert werden kann.

Die Konzeptentwürfe (zu den Anhaltspunkten für ein Schuldesign sowie zum Kohäsionsstudio) könnten in Modellversuchen auf ihre Wirksamkeit überprüft und eventuell erweitert oder modifiziert werden. Nur interdisziplinäre weiterführende Forschung kann diesen Beitrag leisten.

Forschungsertrag und Ausblick

Die Argumentation aus einer erkenntnistheoretischen Vielfalt heraus präsentierte sich als sehr ergiebig. Im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise wurde die Bedeutung der subjektiven Erlebniswelten der involvierten Akteure deutlich. Die Art und Weise, wie sie sich ihre Welt erschaffen und wie sie diese empfinden, entscheidet beispielsweise über ihre Veränderungsbereitschaft. Mit Hilfe einer konstruktionistischen Perspektive konnte gezeigt werden, dass Wissen, Werte und Einstellungen sozial geteilt sind und gruppenspezifisch wirken. Deshalb können die Erkenntnisse und Erfahrungen einer Schule oder eines Bildungssystems nicht unreflektiert auf andere Schulen oder Bildungssysteme übertragen werden. Statt dessen können diese als Anregung dazu dienen, die eigene Kultur besser zu ergründen und eigene modifizierte Wege zu finden. Der systemtheoretische Ansatz verhalf durch die Designebenen dazu, Anhaltspunkte zu entwickeln, um die Erlebniswelten der einzelnen Akteure und den Handlungsspielraum innerhalb kultureller Werte und Normen positiv beeinflussen bzw. hinterfragen zu können.

Der Forschungsertrag der Arbeit speist sich aus dem Zusammenspiel des analytischen Erschließens des erfolgreichen Beispiels eines praktisch wirksamen Schulentwicklungsprozesses und der theoretischen Rekonstruktion eines ganzheitlichen, systemverträglichen Schulentwicklungsansatzes. Dabei endete die Arbeit nicht nach der Analyse des Beispiels, sondern vollzog den wichtigen Schritt der Modifikation in Bezug auf das deutsche Schulsystem. Das Methodenrepertoire der Experteninterviews einerseits und der interdisziplinäre Ansatz andererseits stellten sich als sehr hilfreich heraus. Das Reflexionswissen von Hans Ahlenius wurde mit pädagogischen, soziologischen, psychologischen und organisationstheoretischen Erkenntnissen in Bezug gesetzt, so dass Strukturen, Abläufe und Prozesse in ihrem Bedingungsgefüge einerseits plastischer und verständlicher wurden und andererseits Optionen für einen deutschen Kontext entwickelt werden konnten. Die Arbeitshypothesen, welche die Ursachen der Implementierungslücke in der nichtsystemischen Herangehensweise, in der Vernachlässigung von Change Management und den Widerständen gegen Veränderungen vermuteten, konnten für diesen Untersuchungsgegenstand verifiziert werden.

Der ganzheitliche Blick, der die dynamische Komplexität des Systems im Auge behielt, führte zu wichtigen Erkenntnissen, die bisher in den isolierten Teildiskursen nicht deutlich werden konnten. Darin besteht die besondere theoretische Leistung der Forschungsarbeit. Denn auf diese Weise konnten völlig neue Richtungen aufgezeigt werden, die vielversprechende

Veränderungen in Bezug auf die Implementierungslücke erwarten lassen. Die Bedeutung des Zusammenspiels von Mikro- und Makrokosmos wurde am Beispiel der Bildungspolitik erörtert. Es wurde gezeigt, welchen entscheidenden Einfluss die Rahmenbedingungen auf Schulentwicklungsprozesse haben. Die Stimmigkeit von Mikrokosmos und Makrokosmos im schwedischen System trägt erheblich zu dessen Erfolgen bei, während die fehlende Berücksichtigung der Wechselwirkungen im deutschen Kontext zu einem großen Anteil die Implementierungslücke aushebt. Die überraschende Lösung für einen deutschen Kontext besteht zu einem großen Teil darin, die Aufmerksamkeit auf die Politik zu lenken bzw. die Wechselwirkung zu diesen Bereichen aufzuzeigen und zu nutzen. Statt der Kapitulation vor den Rahmenbedingungen muss ihr Bedingungsgefüge verändert werden. Diese Erkenntnis ermöglichte völlig neue Lösungsstrategien, die der Kontextgebundenheit von Einstellungen und Handlungen geschuldet sind und damit eine neue Lösungsqualität für die Implementierungslücke bieten. Damit werden der deutschen Schulentwicklung konkrete Variablen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen an die Hand gegeben. Alle bisherigen mehr oder weniger erfolgreichen Versuche agierten innerhalb des Korsetts der Rahmenbedingungen und versuchten Lücken darin zu finden. In dieser Arbeit wurde von der schwedischen Gesellschaft gelernt, indem der spezifische begünstigende Kontext verstanden und die Art der Lösung auf einen deutschen Kontext in ganz eigener Weise im Sinne Bernfelds übertragen wurde:

Sie [die Erziehungsorganisation] gefällt dir nicht? Mir auch nicht Freund. Du willst sie ändern; etwas, ein geringes Detail an ihr ändern? Ändere die Gesellschaftsstruktur, das korrele Detail an ihr. (...) Es geht nicht anders. Jeder andere Versuch ist unzulängliche Schwärmerei.⁶⁴⁰

Die Nähe und die selbstverständlichen Wechselwirkungen aller Teilbereiche im schwedischen System führten zur Entwicklung der in einem deutschen Kontext notwendigen Kohäsionsstudios, die gegen den Vorwurf des unreflektierten Transfers von einem Schulsystem in ein anderes gefeit sind.

Die zweite organisationstheoretische Lösung für die deutsche Schulreform operiert auf Mikrokosmosebene und legt Anhaltspunkte für ein deutsches Schuldesign dar, das Unterrichtsentwicklung in Organisationsstrukturen einbettet. Die Designebenen bieten eine Orientierung für Ist-Zustandsanalysen sowie für die mögliche Entwicklung eines Soll-Zustandes im Sinne ganzheitlicher Organisationsentwicklung. Der Schwerpunkt wurde auf

⁶⁴⁰ Bernfeld 1925 / 1973, S. 123

eine ganzheitliche Vorgehensweise gelegt, da das Ineinandergreifen der Designebenen zu systemischen Lösungen mit Hebelkraft verhilft.

Die Arbeit hebt sich des Weiteren durch den Einbezug des Veränderungsprozesses vom üblichen Diskurs ab. Es wurde nicht nur ein erfolgreiches Konzept untersucht, sondern auch das Veränderungsbedingungsgefüge und die Erfolgsfaktoren des Prozesses. Dadurch konnte eine weitere Ursache der Implementierungslücke aufgeklärt werden und ein Repertoire an Implementierungsstrategien für einen deutschen Kontext aufgezeigt werden. Dabei geht die Untersuchung über die Erfolge der Futurum-Schule hinaus und bezieht Lern- und Reflexionsprozesse sowie den aktuellen Forschungsstand ein, so dass auch an dieser Stelle von einer reflektierten und kontextgerechten Modifikation gesprochen werden kann.

Die Untersuchung zeigte auf, dass einige Erfolgsfaktoren für Schulentwicklung bereits seit geraumer Zeit Brach liegen und dass die bislang beschrittenen Wege der isolierten Teildisziplinen in eine Sackgasse führten an deren Ende die Implementierungslücke klappt. Die neue Vogelperspektive klärte ein komplexes Wirkungsgeflecht auf und legt dar, dass die noch so engagierte Weiterentwicklung der isolierten Teilbereiche für den Gesamtprozess erfolglos bleiben musste, da entscheidende Systemdynamiken und Wechselwirkungen nicht einbezogen werden konnten. Der in dieser Arbeit verfolgte ganzheitliche Ansatz beugt Reibungen zwischen den Teilbereichen vor und mobilisiert Bindekräfte.

Das Gesamtbild der Wechselwirkungen und Abhängigkeiten des Schuluniversums wurde zu Beginn der Arbeit als Schulformel bezeichnet und als Analogie zur Weltformel der Physiker gebraucht. Die Untersuchung offenbarte auf anschauliche Weise, dass sich das Schuluniversum völlig anders darstellen könnte, in diesem Fall als *lernendes Schulsystem*, wenn gezielte Veränderungen der Eigenschaften der Teilbereiche sowie der Beziehungen zwischen den Teilbereichen vorgenommen würden. Ebenso offensichtlich wurde die dringende Notwendigkeit der Ausformulierung der Schulformel als ganzheitliches Bedingungsgefüge, um adäquate Handlungsoptionen generieren zu können, die nachhaltige Verbesserungen versprechen.

Zusammenfassend konnte diese Arbeit zeigen, dass trotz des momentanen Stimmungstiefs im deutschen Bildungssektor Hoffnung für die deutsche Schulentwicklung besteht, wenn wir mutig genug sind, neue Perspektiven zu ergreifen:

Wenn wir die Angehörigen der gegenwärtigen Generation, staunend die Welt aus unserer neuen Perspektive betrachten – „in unserer neuen Art, die Zusammenhänge in der Welt zu bewältigen“ –, dann erfüllen wir unseren Teil der Aufgabe, fügen unsere Sprosse in die Leiter, die es der Menschheit erlaubt, nach den Sternen zu greifen.⁶⁴¹

⁶⁴¹ Greene 2005, S. 447

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2005): Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit. Ein buntes Feld der Erfahrungen. In: Päd. Führung, 16. Jg., Heft 1, S. 160-163.

Argyle, M. (1975³): Soziale Interaktion, Köln.

Argyris, C. / Schön, D. (2002): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau.

Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J. / Hölscher, T. (Hrsg.) (1988): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main, S. 1-19.

Avermaet von, E. (1996³): Sozialer Einfluss in Kleingruppen. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 503-544.

Baecker, D. (1999): Organisation als System, Frankfurt am Main.

Baecker, D. (2003): Organisation und Management. Aufsätze, Frankfurt am Main.

Beck, G. / Scholz, G. (1997): Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 678- 692.

Berger, M. / Berger, L. (2004²): Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren, Bremen.

Bernfeld, S. (1925 / 1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt am Main.

Bessoth, R. (2006): Positives „Change Management“ ist erfolgreicher. Vorhandene Stärken (an)erkennen, wertschätzen und entwickeln. In: Päd. Führung, 17. Jg., Heft 1, S. 11-16.

Biehl (2005): Bedingungen und Schwierigkeiten wirksamer Schulprogrammarbeit. Schulprogramme sind notwendig. In: Päd. Führung, 16. Jg., Heft 1, S. 156-159.

Bollnow, O.F. (1983³): Anthropologische Pädagogik, Bern / Stuttgart.

Bollnow, O.F. (1989⁶): Mensch und Raum, Stuttgart / Berlin / Köln.

Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen.

Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich, M. (Hrsg.) (2004): Organisation und Pädagogik, Bd. 2, Wiesbaden.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günter Seib, Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1994⁵): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Übersetzt von Wolfgang Fietkau, Frankfurt am Main.

Braun, A. K. / Meier, M. (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschung „Neuropädagogik“. In Z. f. Päd, 50. Jg., Heft 4, S. 507-520.

Brockmeyer, R. (2006): Change Management oder: Vertrau nicht auf das Rezeptbuch! Erste Überlegungen. In: Päd. Führung, 17. Jg., Heft 1, S. 6-8.

Brohm, M. (2004): Management des Wandels. In: Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich, M. (Hrsg.) (2004): Organisation und Pädagogik, Bd. 2, Wiesbaden, S. 173-190.

Cortina, K.S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K.U. / Trommer, L. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbeck bei Hamburg.

Cummings, T. G. / Worley, C. G. (2001⁷): Organization Development and Change, Cincinnati in Ohio.

Dewey, J. (1923 / 1989): Die Erneuerung der Philosophie. Sammlung Junius 9, Hamburg.

Dewey, J. (1930 / 1993³): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übersetzt von Erich Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim / Basel.

Döbert, H. / Hörner, W. / Kopp, von B. / Mitter, W. (Hrsg.) (2004²): Die Schulsysteme Europas. In: Bennack, J. / Kaiser, A. / Winkel, R. (Hrsg.) (2004): Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46, Baltmannsweiler.

Döbert, H. (2004²): Deutschland. In: Döbert, H. / Hörner, W. / Kopp, von B. / Mitter, W. (Hrsg.) (2004²): Die Schulsysteme Europas. In: Bennack, J. / Kaiser, A. / Winkel, R. (Hrsg.) (2004): Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46, Baltmannsweiler, S. 92-114.

Doppler, K. / Fuhrmann, H. / Lebbe-Waschke, B. / Voigt, B. (2002): Unternehmenswandel gegen Widerstände. Change Management mit den Menschen, Frankfurt am Main.

Doppler, K / Lauterburg, C. (2002¹⁰): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten, Frankfurt am Main / New York.

Drucker, P.F. (1996): Umbruch im Management. Was kommt nach dem Reengineering? Düsseldorf.

Dubs, R. (2005): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung, 16. Jg., Heft 1, S. 4-10.

Düllo, T. (Unveröffentl. Manuskript. Erscheint 2008): Dirty Work. Transformation und Kompetenzbildung – Studien zum Anwendungspotenzial der Kulturwissenschaft(en).

Elias, N. (1987): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie, Frankfurt am Main.

Eikenbusch, G. (1995): Tendenzen und Entwicklungen der Schulentwicklung in Schweden. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1995): Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen, Erfahrungen, Materialien, Bönen / Westfalen, S. 7-40.

Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 56-70.

Fatzer, G. (Hrsg.) (1990³): Supervision und Beratung. Ein Handbuch, Köln.

Fatzer, G. (Hrsg.) (1996): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen, Köln.

Fatzer, G. (Hrsg.) (2004³): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch, Bergisch Gladbach.

Fend, H. (1981²): Theorie der Schule, München / Wien / Baltimore.

Fiedler, K. (1996³): Die Verarbeitung sozialer Informationen für Urteilsbildung und Entscheidungen. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 143-176.

Foerster, H. von / Pörksen, B. (1998²): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker, Heidelberg.

Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München.

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 371-395.

Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik, Stuttgart.

Froschauer, U. / Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien.

Geißler, H. (1994): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, T. (Hrsg.) (1994): Die Lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 79-96.

Gergen, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus, Stuttgart.

Giddens, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt am Main / New York.

Ginger, S. / Ginger A. (1994): Gestalttherapie, Weinheim.

Girmes, R. (1997): Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalem Gesellschaften, Opladen.

Girmes, R. (2004a): Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich (Hrsg.) (2004): Organisation und Pädagogik, Bd. 2, Wiesbaden, S. 103-122.

Girmes, R. (2004b): [Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht, Velber.

Girschner, W. (1990): Theorie sozialer Organisationen. Eine Einführung in Funktionen und Perspektiven von Arbeit und Organisation in der gesellschaftlich-ökonomischen Krise, Weinheim / München.

Gladwell, M. (2001): The tipping point. How little things can make a big difference, New York / Boston.

Von Glaserfeld, E. (2004¹⁷): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München, S. 16-38.

Greene, B. (2005⁴): Das elegante Universum. Superstrings, verborgene Dimensionen und die Suche nach der Weltformel, Berlin.

Halbwachs, M. (1925 / 1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt am Main.

Hall, G.E. / Hord, S.M. (2001): Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes, Needham Heights / Massachusetts.

Hameyer, U. / Schratz, M. (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, H. / Schley W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck / Wien, S. 86-110.

Helfferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden.

Hellmich, A. / Teigeler, P. (1994²): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis, Weinheim / Basel.

Herkner, W. (1992²): Psychologie, Wien.

von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken, München / Wien.

Hewstone, M. / Fincham, F. (1996³): Attributionstheorie und -forschung: Grundlegende Fragen und Anwendungen. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 177-218.

Holtappels, H.G. (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. Neue Konzepte, Verfahren und Methoden. In: Rösner, E. (Hrsg.) (1999): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, Bd. 8, Dortmund.

Horster, L. / Rolff, H-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim / Basel.

Hurrelmann, K. (1978): Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg.

Hüther, G. (2004): Die Bedeutung sozialer Erfahrung für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In Z. f. Päd, 50. Jg., Heft 4, S. 487-495.

Kahl, R. (2005²): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Archiv der Zukunft, Weinheim.

Klaßen, T. F. / Skiera, E. (Hrsg.) (1993²): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler.

Kofman, F. / Senge, P.M. (1996): Gemeinschaften voller Engagement: Das Herz der lernenden Organisationen. In: Fatzer, G. (Hrsg.) (1996): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen, Köln, S. 149-180.

Krüger, W. (2002²): Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung, Wiesbaden.

Kuhlemann, F.-M. (1996): Mentalitätsgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen am Beispiel der Religion im 19. und 20. Jahrhundert. In: Hardtwig, W. / Wehler, H.-U. (Hrsg.): Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft. Sonderheft 16: Kulturgeschichte Heute, Göttingen, S. 182-211.

Lenk, H. / Maring, M. (1997): Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 209-220.

Lersch, R. (2004): Schule als Sozialsystem. In: Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich, M. (Hrsg.) (2004): Organisation und Pädagogik, Bd. 2, Wiesbaden, S. 71-84.

Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science. Selected theoretical papers by Kurt Lewin, New York.

Leyens, J.-P. / Dardenne, B. (1996³): Soziale Kognition: Ansätze und Grundbegriffe. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 115- 142.

Lohmann, A. (2005): Personal braucht Entwicklung. In: Päd. Führung, 16. Jg., Heft 2, S. 61-68.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1991): Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, 6.Aufl., Opladen.

Luhmann, N. (1993): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation, 3.Aufl., Opladen.

Maslow, A. H. (1954 / 1981): Motivation und Persönlichkeit, Reinbek bei Hamburg.

Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 97-106.

Meier, M. (2004): Neuropädagogik. Entwurf einer neuropädagogischen Theorie ästhetischer Erziehung und Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung auf der Grundlage interdisziplinärer Erkenntnisse aus Pädagogik, Psychologie und Hirnforschung, Marburg.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.

Meuser, M. / Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München, S. 481-491.

Meuser, M. / Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen, S. 71-94.

Meyer, M.A. (1997): Die „lernende Schule“ als Antwort auf kulturellen Wandel. In: Keuffer, J. / Meyer, M. A. (Hrsg.) (1997): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven, Weinheim, S. 33-66.

Montessori, M. (1950 / 1969¹⁵): Die Entdeckung des Kindes. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Breisgau.

Montessori, M. (1952 / 1972⁹): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Breisgau.

Montessori, M. (1989³): Die Macht der Schwachen. Vertrauen statt Kampf: Abrüstung in der Erziehung. Frieden und Erziehung Spannungsfeld. Kind – Gesellschaft – Welt. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg / Basel / Wien.

Morgan, G. (2002³): Bilder der Organisation. Aus dem Amerikanischen von Inge Olivia Wacker, Stuttgart.

Nationale Behörde für das Bildungswesen (1995): Das schwedische Schulwesen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1995): Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen, Erfahrungen, Materialien, Bönen / Westfalen, S. 41-48.

Nonaka, I. (1997): Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen brachliegende Ressourcen nutzbar machen, Frankfurt am Main.

Müller, J. (2006): Change Management und das deutsche Schulrecht. In: Päd. Führung, 17. Jg., Heft 1, S. 54-57.

Oelkers, J. (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim / München.

Ortmann, G. / Sydow, J. / Türk, K. (Hrsg.) (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Opladen.

Ortmann, G. / Sydow, J. / Türk, K. (1997): Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie. In: Ortmann, G. / Sydow, J. / Türk, K. (Hrsg.) (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft, Opladen, S. 15-34.

Papert, S. (1998): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt, 5.Aufl., Hannover.

Pongs, A. (Hrsg.) (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, Bd.1, München.

Probst, G. / Raub, S. / Romhardt, K. (2006⁵): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, Wiesbaden.

Raulff, U. (Hrsg.) (1989): Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, Berlin.

Riemann, F. (2003³⁶): Grundformen der Angst, München / Basel.

Rittelmeyer, C. (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben, Wiesbaden / Berlin.

Röbken, H. (2006): Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? In: ZfE, 9. Jahrg., Heft 2 / 2006, S. 255- 271.

Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim / München.

Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. / Bauer, O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd.10, Weinheim und München.

Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In Z. f. Päd, 50. Jg., Heft 4, S. 496-506.

Rudolph, Udo (2003): Motivationspsychologie, Weinheim, Basel, Berlin.

Sackmann, S. (1990): Diagnose von sozialen Systemen. In: Fatzer, G. (Hrsg.) (1990³): Supervision und Beratung. Ein Handbuch, Köln, S. 341-361.

Sattelberger, T. (Hrsg.) (1994): Die Lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden.

Scherer, K. R. (1996³): Emotion. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 293-330.

Schönig, W. (2000): Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule, Weinheim und München.

Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden.

Schmitz, H. (1998³): System der Philosophie. Dritter Band: Der Raum. Zweiter Teil. Der Gefühlsraum, Bonn.

Schratz, M. / Iby, M. / Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente, Weinheim / Basel.

Senge, P.M. (2003a³): Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education, London / Yarmouth.

Senge, P.M. (2003b⁹): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen vom Maren Klostermann, Freiburg im Breisgau.

Stahlberg, D. / Frey, D. (1996³): Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In: Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York, S. 219-251.

Stroebe, W. / Hewstone, M. / Stephenson, G.M. (Hrsg.) (1996³): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York.

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2005): Modus 21. Das Programm – Die Maßnahmen. Ziele. Kosten. Leitfaden. Auswirkungen. 60 Beispiele im Überblick, München.

Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg / Berlin.

Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext von Erziehung. In: Böttcher, W. / Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich, M. (Hrsg.) (2004): Organisation und Pädagogik, Bd. 2, Wiesbaden, S. 19-42.

Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München. S. 27-42.

Türk, K. (1995): „Die Organisation der Welt“: Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft, Opladen.

Vester, F. (2004⁴): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Der neue Bericht an den Club of Rome, München.

Watzlawick, P. / Weakland, J.H. / Fisch, R. (1992⁵): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels, Huber / Bern / Göttingen / Toronto.

Watzlawick, P. (Hrsg.) (2004¹⁷): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München.

Weber, M. (1921 / 1980⁵): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen.

Weinert, A.B. (2004⁵): Organisations- und Personalpsychologie, Weinheim, Basel.

Welsch, W. (1991²): Ästhetisches Denken, Stuttgart.

Werler, T. (2004²): Schweden. In: Döbert, H. / Hörner, W. / Kopp, von B. / Mitter, W. (Hrsg.) (2004²): Die Schulsysteme Europas. In: Bennack, J. / Kaiser, A. / Winkel, R. (Hrsg.) (2004): Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46, Baltmannsweiler, S. 459-476.

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart.

Willke, H. (2000⁶): Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, Stuttgart.

Wirries, I. (2002): Die gute Staatsschule. Problemanalyse und Modernisierungskonzeption aus schulpädagogischer und organisationstheoretischer Sicht, Herbolzheim.

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland.

http://leb.bildung-rp.de/info/sonstiges/kmk/bericht/bericht_text.htm. 1. März 2007.

Stehr, N. (2001): Moderne Wissensgesellschaften

http://www.bpb.de/publikationen/CNVB9I,0,0,Moderne_Wissensgesellschaften.html.

1. März 2007.

Vereinigung der deutschen Wirtschaft und Prognos AG (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. <http://www.stadtalternrat-hannover.de/texte/prognos.pdf> 1.März 2007.

Willke, H.(1998): Organisierte Wissensarbeit.

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/relation/orgwiss.pdf>. 1. März 2007

(Erschienen in der Zeitschrift für Soziologie 1998, Heft 3, S. 161-177)

Anhang

Hinweise zum paraphrasierten und transkribierten Text

Der Inhalt der Interviews wurde paraphrasiert und, wie im ersten Kapitel begründet, nur in den notwendigen Abschnitten vollständig transkribiert. Ausgelassene und irrelevante Passagen sind mit „(...)“ gekennzeichnet. Der Inhalt der Interviews wurde in deutscher Sprache paraphrasiert, während relevante Passagen in der Interviewsprache – englisch – transkribiert wurden.

1	Erste Interviewphase Oktober 2004	A2
2	(I) Kasette 1, S. A: Hans Ahlenius	A2
3	(I) Kasette 1, S. B: Hans Ahlenius, Schüler	A4
4	(I) Kasette 2, S. A: Schüler, Hans Ahlenius, Pädagogin	A6
5	(I) Kasette 2, S. B: Pädagogin	A8
6	(I) Kasette 3, S. A: Pädagogin, Schüler	A11
7	(I) Kasette 3, S. B: Hans Ahlenius, Henrik Åkerfeld	A14
8	(I) Kasette 4, S. A: Hans Ahlenius	A19
9	Zweite Interviewphase Juni 2005	A20
10	(II) Kasette 5, S. A: Seminarprotokoll 13.06.05	A20
11	(II) Kasette 5, S. B: Seminarprotokoll 13.06.05	A21
12	(II) Kasette 6, S. A: Seminarprotokoll 15.06.05	A22
13	(II) Kasette 6, S. B: Interview 15.06.05	A23
14	Seminarprotokoll 15.06.05 (im Anschluss an das Interview)	A25
15	(II) Kasette 7, S. A: Seminarprotokoll 15.06.05	A25
16	(II) Kasette 7, S. B: Seminarprotokoll 15.06.05	A26
17	Dritte Interviewphase September 2005	A27
18	(III) Kasette 8, S. A: Hans Ahlenius	A27
19	(III) Kasette 8, S. B: Hans Ahlenius	A29
20	(III) Kasette 9, S. A: Hans Ahlenius	A31
21	(III) Kasette 9, S. B: Hans Ahlenius	A33
22	Vierte Interviewphase Mai 2006	A34
23	(IV) Kasette 10, S. A: Hans Ahlenius	A34
24	(IV) Kasette 10, S. B: Hans Ahlenius	A36

1 Erste Interviewphase Oktober 2004

2 (I) Kassette 1, S. A: Hans Ahlenius

3 **A:** Wie ist Futurum entstanden?

4 **H:** (...) Futurum entstand aus zwei alten Schulgebäuden von 1976 und 1978, deren
5 Dächer wasserdurchlässig und renovierungsbedürftig waren. Es gab eine Schule für
6 400 Schüler in den Altersgruppen 13-15Jahre und für 400 Schüler von 7-12 Jahren in
7 einer Gesamtschulform. Der Umbau hat die Kommune 6 Millionen Euro gekostet. Es
8 gibt sechs Farbeinheiten, d.h. Teams in denen jeweils ca. 160 Schüler lernen. Die
9 pädagogische Idee hinter den Teams ist die gleiche, die Ergebnisse unterscheiden sich
10 etwas, aber die Organisation ist die gleiche. Die Schule verändert sich jedes Jahr, wie
11 auch dieses Jahr im August. Derzeit soll wieder das Allgemeine betont werden, sich
12 gegenseitig zu helfen. Es sind wirklich sechs unabhängige Schulen entstanden, d.h. zu
13 unabhängig, man weiß nicht mehr, was die anderen machen. Auch innerhalb der
14 Kommune sind einheitliche Standards geplant und das weitere Teilen von
15 Erfahrungen und Wissen, um Doppelarbeit zu verhindern. (...)

16 In den 90zigern, gab es Diskussionen darüber, die Schule nicht nur zu renovieren,
17 sondern auch pädagogisch umzugestalten und zu verbessern. Ab Anfang 1996 wurde
18 ein Consulting-Manager aus Stockholm zu den Diskussion dazugezogen, der das
19 Skola 2000 Konzept einführte. Die 88 damals an der Schule beschäftigten Lehrer
20 begannen einen Abend im Monat über die Veränderungen zu diskutieren. Allmählich
21 bildete sich eine pädagogische Idee heraus, wie man die Pädagogik an die
22 Informationsgesellschaft anpassen kann. Sie haben dazu auch besonders das Internet
23 im Auge gehabt. Im Oktober 1997 wurden umgebaut, wodurch sie ständig umziehen
24 mussten bis Januar 1999. Im August 1999 war das 12000 qm große Gebäude
25 inklusive einer neuen Vision von Pädagogik, die wiederum durch die Gebäude
26 gestützt wird, für die 1000 Schüler fertig. Die Pädagogik war der Ursprung, die
27 Eingangsidee und das Gebäude muss diese Vision tragen. Zum Zeitpunkt des
28 Interviews war Futurum 5 Jahre alt und bestand aus 984 Schülern und 108 Lehrern.

29 Das neue an der Idee war, dass die Schule in sechs kleine Schulen aufgesplittet wurde.
30 Das gibt es sonst nicht in Schweden, allerdings findet ein Austausch statt und auch
31 andere Schulen werden beeinflusst. Insgesamt waren bislang 6500 Besucher aus
32 verschiedenen Ländern da.

33 Es gibt 13 ähnliche Schulen in Schweden und nächstes Jahr wird 200 km entfernt
34 wieder eine fertig. Alle diese Schulen haben den Skola 2000 Hintergrund, davon sind
35 2 Gymnasien und der Rest Gesamtschulen. Håbo ist mit 18000 Menschen eine kleine
36 Kommune, die Leute arbeiten in den anliegenden großen Städten.

37 Alle Schulen in der Kommune sind Futurum-Schulen. Das ist einzigartig in
38 Schweden. Das Geld dafür wurde nur aus Steuern der Kommune aufgebracht, d.h. es
39 gab keine staatliche Unterstützung! (...die anderen Schulen der Kommune) 60 / 70 %
40 der Schüler gehen auf das eigenen Gymnasium. (...)

41 Alles wurde ein wenig verändert, sie haben während der Konzipierung gedacht, dass
42 die Planung nur ein Mal gemacht werden müsste und danach alles gleich bleiben
43 würde, aber dem war nicht so. Die Originalidee war folgende: In einer Einheit sind
44 jeweils 16 Schüler eines Jahrgangs mit den insgesamt 10 Jahrgängen zusammen -
45 deshalb sind es ca. 160 Schüler pro Team.

46 **A:** Arbeiten diese Teams völlig unabhängig voneinander?

47 **H:** Ja, es ist zwar die selbe pädagogische Idee, aber die Realisierung hängt natürlich
48 von den Pädagogen ab. Es gibt kleine Unterschiede. (...) Die pädagogische Idee

1 bedeutet, dass man 10 Jahre lang ein Team mit den gleichen Lehrern besucht. Die
2 jüngeren Schüler haben speziell für diese Altersgruppe ausgebildete Lehrer und die
3 älteren Schüler auch. Die Vorschule (F) ist für 6 jährige Kinder, dann kommen die
4 Jahrgänge 1 bis 4 und 5 bis 9. So war es bis jetzt. Ab August 2004 ist die Einteilung
5 der Verantwortung bzw. der offiziellen Einteilung F bis 5 und 6 bis 9. Sie haben auch
6 herausgefunden, dass ein 11-jähriges Kind noch nicht die gesamte Verantwortung
7 allein tragen kann, deshalb gab es diese Veränderung. Es braucht mehr Unterstützung
8 und Struktur für die jüngeren Schüler als angedacht und eine allmähliche Steigerung.

9 **A:** D.h. zu Beginn haben die Kleinen ihre Entwicklungspläne selbst gestaltet?

10 **H:** Ja, am Anfang hatten die Kleinen mehr Freiheit, haben sie immer noch, aber nicht
11 mehr ganz so extrem, weil die Erfahrung gezeigt hat, dass wenn man mit 6 Jahren
12 beginnt, muss man sich sicher und geborgen fühlen und langsam anfangen. Z.B. ist es
13 nicht so gut die 6-jährigen mit den 16-jährigen zu mischen. Sie sind zwar im selben
14 Team und in den selben Räumen, aber arbeiten nicht mehr so viel zusammen, wie sie
15 es am Anfang taten. D.h. in den letzten vier Schuljahren sind die Schüler mehr
16 gemischt und haben mehr Eigenverantwortung, thematische Arbeit und integrierte
17 Fächer sowie Projektarbeit. (A...) (H...Informationsgesellschaft, wir brauchen Zeit,
18 diese Entwicklungen werden lange dauern, vielleicht 10 Jahre in Futurum)

19 Es ist ein sehr transparentes System, mit Fenstern überall, viel Freiheit, aber man kann
20 es nicht allen Recht machen und manche Kinder haben Konzentrationsstörungen bei
21 dieser Offenheit. Dafür gibt es extra Lehrer, die sich darum kümmern und extra
22 „learning studios“, damit sie nicht gestört werden. 1 or 2 % haben damit ein wirklich
23 großes Problem und dann gibt es 10 % mit Dyslexie oder hyperaktive Kinder usw.

24 **A:** Also sind diese Kinder in die Teams integriert, können aber zusätzlich in die
25 Lernstudios gehen?

26 **H:** Ja, genau. (...Beschreibung der Räume und was wir am Tag machen)

27 Der Hort ist von 6 bis 18.00 Uhr geöffnet und kostet 90 Euro im Monat für das erste
28 Kind, weitere Kinder sind günstiger. Die Kinder frühstücken hier und bekommen
29 auch etwas zur Kaffeezeit. Der Unterricht beginnt 8.15 für F bis 5 und für die älteren
30 gibt es die Flexzeit. (...) Es gibt 2 bis 3 Hortlehrer in jedem Team.

31 Die acht überdachten Lichthöfe waren früher draußen, sie wurden zu sechs
32 Kontinentenräumen, zur Cafeteria und zur großen Bühne. (...Er liest aus dem Logbuch
33 vor und zeigt die Arbeitsplätze- Siehe PowerPointpräsentation)

34 **A:** Also spielen die Eltern eine große Rolle?

35 **H:** Ja, wir wollen, dass sie Partner sind: „We want them to be part of the education
36 process.“ Nicht alle Eltern sind daran interessiert, wir befinden uns hier auf dem Land
37 und die Eltern sind ironischer weise nicht so interessiert daran.

38 **A:** Aber trotzdem wird so viel Geld in der Kommune für Bildung ausgegeben, das
39 klingt widersprüchlich.

40 **H:** Ja, das stimmt, aber die Politiker haben gesagt, dass wenn wir die Schulen
41 renovieren müssen, warum reflektieren wir dann nicht gleich über zukünftige
42 Entwicklungen? Es gab viele Diskussionen darüber. Es wurden alle Schulen
43 umgebaut, das ist etwas, was wir bedauern, weil die Vergleichsmöglichkeit fehlt und
44 Eltern, die diese Schulform nicht mögen, ihre Kinder weit weg in andere Kommunen
45 schicken müssen: “I regret one thing- it should be good to have one ordinary school in
46 the community to compare with. If we could do it again, we would leave one in the
47 old shape, because if the parents don’t want their children to go to such a school, they
48 have no other choice than sending the kids very far away. But all political parties from
49 the left to the right wing made the decision to have all schools like that, there was
50 uniformity in that subject. Even though the right wing pretend now, that they did not.”

1 (...er zeigt die Regeln and der Wand, die gemeinsam von Lehrern und Schülern
2 gemeinsam erarbeitet wurden. Siehe PowerPointPräsentation) (...Raumbeschreibung
3 des Pink-Teams siehe PowerPointPräsentation)

4 **(I) Kasette 1, S. B: Hans Ahlenius, Schüler**

5 Die Hortlehrer arbeiten 38 Stunden pro Woche 32 Stunden mit den Kindern und 6
6 Stunden Planungszeit, sie haben Schichtbetrieb. Sie sind auch Teil des Teams und
7 arbeiten zusammen.(...) Wir haben zwei pädagogische Leiter in jedem Team, die auf
8 unbestimmte Zeit gewählt werden. (...Interviewvereinbarung mit Gärd) (...erklärt das
9 Logbuch)

10 Hier ist die Treppe der Verantwortung, wir wollen, dass die Schüler mehr
11 Verantwortung übernehmen. Je nachdem, wo sie sich auf der Treppe befinden, planen
12 sie ihre Flexzeit und ihre Arbeitswoche: „In the older Logbook there is more
13 responsibility, they plan their own schedule, flex time, evaluation of the week and
14 working schedules.”

15 Hier ist die thematische Arbeit in den Wochen 39 bis 44. Sie arbeiten 5 Wochen im
16 Bereich der Naturwissenschaften im Speziellen mit der Chemie der Lebensmittel:
17 “The goal is to make systematic observation and laboratory works, the goal is to
18 compare what you think and what the result of the laboratory work will be and to be
19 able to discuss the needs for good health when you are eating good things. To prepare
20 arguments for a personal point of view for environment.” Die Aufgaben sind auf drei
21 Niveaustufen formuliert, so dass sich die Schüler entscheiden können, was sie
22 entsprechend des gewählten Levels tun. Das dritte Level ist am schwierigsten.
23 (...)Der Bezug zum Leben ist hergestellt, da die Kinder auch ihre eigenen
24 Lebensmittel herstellen. Die Evaluation gehört auch dazu. Die Kinder beschreiben das
25 gewählte Level und wie sie ihre Aufgaben erfüllt haben, danach evaluiert der Lehrer
26 aus seiner Sichtweise und anschließend müssen die Eltern gegenzeichnen.

27 **A:** Am Ende der Schulzeit bekommen die Schüler Noten. Repräsentieren die drei
28 Niveaus dann bereits diese Noten?

29 **H:** Ja, wir haben 4 Niveaus: nicht gut, ok, gut und sehr gut. (...Logbucherläuterungen)
30 Die Naturwissenschaftsräume, d.h. für Biologie, Chemie und Physik, werden jeweils
31 von zwei Teams genutzt. Sie beinhalten ein Labor, einen Bereich für Nassarbeiten,
32 leicht bewegliche Möbel und abschließbare Schränke für die gefährlichen Sachen in
33 einem verschlossenen Zimmer. Die Naturwissenschaftslehrer machen ihre Planung
34 auch hier. Vor Futurum mussten die Kinder sehr weite Wege zurücklegen von einem
35 Fachraum zum anderen, da die Fächer noch getrennt waren. Die neue Idee bestand
36 darin die Wege zu reduzieren, um den Kindern mehr Ruhezeit zwischen den
37 Veranstaltungen zu ermöglichen und dass sie nicht alle 45 Minuten woanders hin
38 hetzen müssen. (A...) Zwei Teams müssen sich also entsprechend der Stundenpläne
39 beider kleiner Schulen abstimmen, was gut funktioniert. Man ist da auch flexibel.
40 “This is the teachers room, they are working, do you see how they are working?”

41 Alle haben ihren eigenen Arbeitsplatz und etwas Arbeitsmaterial. Sie wünschen sich
42 mehr Platz für Bücherregale usw. Der Raum hat nur 55m², aber sie sitzen alle
43 zusammen, was die Diskussionen ermöglicht. Die Pädagogen der beiden
44 Altersgruppen können sich austauschen. Im ganz alten schwedischen System gab es
45 eine Dreiteilung, d.h. alle drei Jahre war ein anderer Lehrer für die Kinder
46 verantwortlich, Informationen verloren sich und man begann jedes Mal neu. Jetzt
47 kennen die Pädagogen der älteren Schüler diese bereits aus dem großen
48 Gemeinschaftsraum und von den Erzählungen der anderen Pädagogen, sie kennen

1 bereits die Eltern usw., d.h. wenn sie die Schüler übernehmen, kennen sie diese schon.
 2 Der Nachteil ist der damit verbundene hohe Zeitaufwand für Gespräche, Planung und
 3 Dokumentationen: "If you have a good team the results are wonderful, at the same
 4 time this kind of system doesn't work for all individual teachers. Some of our
 5 teachers in Sweden or in Germany are too individual, they are working alone, they
 6 own the classroom and that is not possible here. That kind of teachers who work alone
 7 and can't cooperate with others, they have left Futurum, at least 20% have left."

8 **A:** Wie ist die Arbeitsatmosphäre / Kooperation in den Teams?

9 **H:** In einigen besser als in anderen. Wenn die Teams stabil sind, sind gute
 10 Voraussetzungen geschaffen, aber Fluktuation erschwert die Teamarbeit. Die
 11 Fluktuation kommt durch die Nähe zu Stockholm und Uppsala sowie durch den
 12 entsprechenden Konkurrenzkampf zu Stande. Die Städte zahlen besser und schaffen
 13 es, Leute abzuwerben. Das Abwerben ist so stark, da 20 % der Lehrer in Schweden
 14 keine ausgebildeten Lehrer sind und ein Mangel an Fachkräften herrscht.

15 Hier arbeiten Schüler der 6. und 7. Jahrgangstufe zusammen, sie bearbeiten entweder
 16 Aufgaben im Naturwissenschaftsbereich oder in den Sozialwissenschaften. Alle
 17 Teams haben eine Küche, die auch vom Hort benutzt wird. Alle Zimmer haben
 18 Namen. Alle Teams haben Spinde für die Schüler bzw. Kleiderhaken und
 19 Schubfächer für die Kleinen. Es gibt ein Konferenzzimmer und den Raum für
 20 Werken.

21 **A:** Haben die Lehrer auch Schwierigkeiten bei dieser Transparenz sich zu
 22 konzentrieren?

23 **H:** Die Lehrer, die Schwierigkeiten hatten, sind weg gegangen.

24 Es gibt eine Cafeteria und zwei Restaurants für jeweils 500 Schüler zwischen 10.30
 25 und 12.30 Uhr. Im 20 Minuten-Rhythmus wird sich abgewechselt. Bei dem einen
 26 Restaurant, wo auch die Cafeteria ist, ist auch die große Bühne für Futurum,
 27 eigentlich die Aula. (...Serverprobleme, Zwischengespräche) Einmal im Moment
 28 finden hier an einem Mittwoch zur Mittagszeit Aufführungen statt, drei mal, weil alle
 29 Schüler nicht gleichzeitig reinpassen. Es gibt 15 Fernseher-Informationssets, die in
 30 der ganzen Schulen Informationen ausstrahlen. Auf der großen Bühne werden die
 31 Aufführungen aufgenommen und live in die gesamte Schule übertragen.

32 Es gibt zwei Handwerksräume, einmal für Holzarbeiten und einmal für Textilarbeiten.
 33 Der Musikraum ist schallisoliert, hat eine kleine Bühne und die Verbindung zur
 34 Bühne, man kann ihn als Backstage nutzen und das Klavier rausfahren. Es stehen
 35 neben den Instrumenten auch Computer zum Musizieren zur Verfügung.

36 In zwei Wochen wird eine Kulturwoche stattfinden in der alles für Kultur-, Theater-,
 37 Zirkus- und Musikaufführungen unterbrochen wird. Hinter dem Musikraum kann man
 38 auch zur Gardarobe durchgehen, wo die im Textilunterricht angefertigten Kostüme
 39 hängen. (...) Zuerst fragten die Kinder auf schwedisch, wo ich herkomme und dann:
 40 „Ich kann deutsch! Meine Mutter kommt aus Deutschland.“

41 42 **Interview mit Schüler:**

43 **A:** Kannst du dir aussuchen, ob du mit Holz arbeitest oder mit Textil?

44 **S:** „Nein, das bestimmen schon die Lehrer, wir sind in a und b Gruppen eingeteilt und
 45 je nachdem machen wir Holz oder Textil.“

46 **A:** Was machst du lieber?

47 **S:** „Holz. Das hier ist mehr für die Mädchen.“

48 **A:** Ist es schwierig für dich, dich in die verschiedenen Level einzuteilen.

49 **S:** „Nein.“

50 **A:** Du weißt in welchen Level du bist und was du kannst.

- 1 S: „Ja, meistens.“
 2 A: Wie gefallen dir die Räume hier?
 3 S: „Die sind gut, nicht so schmutzig.“
 4 A: “In the green team they do a lot of thematic work with different subjects.”
 5 S: „Z.B. der Mensch.“
 6 A: Macht ihr das jetzt?
 7 S: „Nein.“
 8 A: Was macht ihr jetzt?
 9 S: „Den Weltraum, einen Monat lang.
 10 A: Ist das gut das so lange zu machen?
 11 S: „Ja, weil man viel lernt und am letzten Tag gibt es einen Test, ob man alles
 12 verstanden hat.“
 13 (...Herkunft der Eltern)
 14 A: Könnt ihr die Sachen mit nach Hause nehmen?
 15 S: „Wenn es fertig ist ja. Es gibt einen Kurs, wo man wählen kann, ob man
 16 Mathematik oder Holz macht, wenn man Mathe macht, kann man früher nach Hause
 17 gehen, alles andere ist 45 Minuten länger.“

18 **(I) Kasette 2, S. A: Schüler, Hans Ahlenius, Pädagogin**

- 19 H: Sie können sich zwischen französisch, spanisch und deutsch als dritte
 20 Fremdsprache entscheiden.
 21 A: Gehst du gern zur Schule?
 22 S: „Eigentlich nicht. Warum nicht? Es ist zu früh, ich bin dann noch müde.“
 23 A: Wie ist das für euch mit den vielen Fenstern, könnt ihr euch da konzentrieren?
 24 S: „Nein, schwierig, manchmal nicht, wenn die Schüler z.B. in andere Räume
 25 wechseln.“
 26 H: “The kids ask me sometimes, why are people from Germany coming to see this,
 27 haven’t all children this kind of school?” Sie sind es gewohnt und wissen gar nicht
 28 wie besonders die Schule eigentlich ist. Auch die Lehrer haben sich daran gewöhnt.
 29 Manchmal vergisst man das alte System. (...) (A...) Aber man sollte sich immer daran
 30 erinnern, um die Errungenschaften im Auge zu behalten, auch die kleinen Dinge wie
 31 die Probleme mit den Schuhen, Fahrrädern, Mützen, Mobiltelefone usw., aber es ist
 32 menschlich zu vergessen.
 33 A: Kannst du mir deinen typischen Tag hier beschreiben?
 34 S: „Halb acht komm ich her und spiele etwas und dann fängt 8.15 Uhr die Schule an
 35 und es gibt die Flex-Zeit, aber wenn man später kommt, muss man länger bleiben.
 36 Dann gibt es Mathematik, dann 10 min Pause, englisch, dann essen und dann auch
 37 Pause und dann Nachmittagsunterricht oder manchmal frei, dann gehe ich nach
 38 Hause.“
 39 A: Wie viel Zeit brauchst du für Hausaufgaben?
 40 S: „Ungefähr; höchstens 30 Minuten.“

41
 42 **Interview mit Hans Ahlenius**

- 43 H: Die kommunale Musikschule ist auch in der Schule, es gibt extra Musikräume, wo
 44 die Schüler in ihren Freistunden individuelle private Musikstunden nehmen können.
 45 Futurum hat zwei Musiklehrer und drei, die zusätzlich aus der Kommune kommen.
 46 (...)”This are the counsils of the green-related team for older pupil. The have a
 47 paedagogical council (discussing educational issues), they have an antimobbing
 48 system - pupils being the eyes for others in the team; and a media council for the

1 information in the green, the visitor council - the people guidance, I have 15 students
2 that are following me for that; a council for having a good time and parties. Here they
3 have the meeting time on the blackboard.”

4 “In the green team they work more thematically than in other teams, they have 40 %
5 of it for the older.” Sie sind über drei Jahre altersgemischt. (...South America room,
6 Kinder machen den Raum sauber - sie sind eine Woche dafür verantwortlich) (A...)

7 Jeden Mittwoch um diese Zeit haben die Lehrer Planungszeit, weil die Schüler
8 praktische Fächer belegen, wie Werken, Musik, Kunst usw. (A...)

9 Im gelben Team sind 152 Schüler. Die Jahrgangsstufen 7 und 8 arbeiten zusammen
10 neben Schülern aus dem 4. Jahrgang. Sie arbeiten individuell auf verschiedenen
11 Niveaus, die abhängig von ihren Fähigkeiten und nicht von ihrem Alter sind.

12 „Special teachers for students with problems can use this time for individual help for
13 specific students, while the other students are working for themselves.” (A...)

14 **A:** Können Sie ihre Rolle beschreiben?

15 **H:** „I was the project leader in this rebuilt process for two years, I was half time free
16 from teaching, after that people start coming, I was responsible for helping them and
17 showing them around. The last half a year was a full time job for visitors now it gets a
18 bit less, because the neighborhoods have been already here and now I´m responsible
19 for the computers and the information system.” (...Internetprobleme traten auf)

20 (Gespräch über die Anreise) (...Natur in Schweden)

22 **Interview mit Pädagogin**

23 **A:** Als Futurum geschaffen wurde, waren sie da hier an der Schule?

24 **P:** “I was working in another community, I heard of this school and I live here in this
25 area and I followed the organization and I knew there is something new in this school
26 and I wanted to know what is new in that school and than I wanted to work in that
27 school.”

28 **A:** Was ist das neue an Futurum? Was ist der Unterschied?

29 **P:** “It is the way you think from the beginning, when you are planning the
30 organization we are together in a team, all the teachers, and we “own” the children
31 and in our group of teachers we can decide, what we want to do with the children. We
32 can do things more after our interests, e.g. when I´m good in computers that I´m
33 teaching them computers; all children there, I don´t have just one class, it is more
34 choice to give the pupils more.”

35 **A:** Bedeutet das, dass Sie unabhängiger sind in ihren Entscheidungen, im Team und
36 persönlich?

37 **P:** “The own team is independent from the other teams, we don´t have to do what they
38 do, but in the team we discuss all. There is also something that may be bad-
39 disadvantage - everything takes so much time. You can´t hurry, it takes time
40 everything and you have to be very clear what is decision and what is just discussion.”

41 **A:** Denken Sie, dass sie jetzt mehr arbeiten müssen im Vergleich zu früher?

42 **P:** ”Yes, you have to be more time at work, you can´t choose if you want to do the
43 work at home, you have to be at work, and you have lot´s of meetings and there is a
44 complex organization with much more planning, it´s not easy.”

45 **A:** Ist es ein bisschen chaotisch?

46 **P:** ”I think you need very good leaders. We have that here. I think. All leaders from
47 the top have to be very clear. The Swedish school organization is evaluating us they
48 were here last year and they found that some of the leaders were not so clear that
49 makes it a little bit chaotic.”

50 **A:** Unterstützen Ihre Rahmenbedingungen ihre Arbeit oder gibt es Probleme?

1 **P:** “We have a Lehrplan for whole Sweden and we have to follow that – the law –
2 Skola 2000 is arranged just from that law, so we have to follow that, but it is very free
3 and open.”

4 **A:** Welche Rolle spielen die Eltern hier?

5 **P:** “I would hope that they are playing a bigger role. I don´t know if the system makes
6 it harder or easier for parents, but I hope that the parents want to take responsibilities
7 for the children in any kind of school. We invite them, I don´t know if there is any
8 difference between this school and other schools, there are school-parents-meetings
9 like in every school in Sweden.”

10 **A:** Können Sie sich mit der Schule und den Ideen identifizieren oder würden Sie auch
11 etwas kritisieren?

12 **P:** “I can criticize the rooms, the building, we would like to have more space, more
13 rooms, we are bound to be in certain rooms, I would like to have more rooms.”

14 **A:** Wie ist das mit der Ablenkung in der Offenheit?

15 **P:** “If the pupils are easily distracted it is bad to have a lot of windows, so we have to
16 put up the curtains to calm the group down. Because we have some pupils for who it
17 is bad for, but we can arrange it, so they can be in a more quite area.”

18 **A:** Wie ist das für Sie so zu arbeiten? Gefällt Ihnen das?

19 **P:** “Yes it good. It is good to watch, to see what happens. I try to contact pupils in the
20 rooms and if I look through the windows I can see if they are free, or if they have
21 other things and are not able to come to me, I see what´s happening.”

22 **A:** Können Sie Ihre didaktische Methode charakterisieren?

23 **P:** (...) “I don´t know, it is not different from before. (...) We want to be a guide, one
24 who is leading the pupils, but you don´t leave them to do things by their own, you
25 have to be their guide every time and that is something we are talking about lot´s of
26 times, because sometimes the teachers in Sweden think, that this new way to be a
27 teacher means, that the students are working by themselves all the time, with the
28 teacher standing somewhere else doing nothing, but it is not like that. You have to be
29 a very active paedagoge and know were all pupils are.”

30 **A:** D.h. Specialpädagogik bedeutet noch mehr individuelle Unterstützung?

31 **P:** “Yes I try to identify where the pupil lost their knowledge and try to fill in.” (A...)
32 (...)

33 **A:** Können Sie mir Ihren typischen Tagesablauf beschreiben?

34 **P:** “I have pupils in the 1st grade reading and writing, that´s our solution in our team,
35 because I´m a teacher that is allowed to teach writing and reading, I have 10 1st
36 graders.”

37 **(I) Kasette 2, S. B: Pädagogin**

38 **P:** “I have four dyslectic boys 6, 7, 8 und 9 graders, I also have groups with a special
39 mathematics. At the moment I´m trying to find out where to fill in with things and I
40 have groups in math for 3, 4 and 5 graders and 7, 8 graders, too. So I have a lot of
41 different students. I have extra reading with the students from 2nd and 3rd grade.”
42 (A...) (...) Mit den Kindern, die Probleme haben, redet ich mehr, auch mit den Eltern,
43 weil sie mehr Zuwendung brauchen.

44 **A:** Können Sie mir mehr über die Organisation der Schule erzählen?

45 **P:** Über der Teamleitergruppe sind die Headmaster und darüber die externen
46 Headmaster für die Kommune. (...)

47 **A:** Wer macht den Jahresplan?

- 1 **P:** Zuerst muss der Jahresplan für Sport, Sprachen, Hausarbeit und Werken gemacht
2 werden (von einer Arbeitsgruppe), da diese Lehrer in mehreren Teams unterrichten.
3 Anschließend können die Teams ihre eigenen Pläne machen. (...Teamarbeit Siehe
4 PowerPoint) Alle Lehrer in Schweden arbeiten 45 Stunden pro Woche. (...)
- 5 **A:** Gibt es Arbeitsteilung?
- 6 **P:** "Yes, we put up every year what groups can do and they can decide what they
7 want to do, they decide for all the team."
- 8 **A:** Gibt es irgendeine Art der Kontrolle?
- 9 **P:** Das ist die Aufgabe der Headmaster. Außerdem gibt es Evaluationen von Eltern,
10 Lehrern, Schülern und Leuten aus der Kommune.
- 11 **A:** War die Veränderung so zu arbeiten schwer für Sie?
- 12 **P:** "No, I have thought about this way to teach for a long time, not knowing that there
13 was such a school like this and so when I heard of it, I knew this is my way to teach."
- 14 **A:** Wie wurden die Pädagogen unterstützt?
- 15 **P:** "When we started this school the teams had a small education together in the teams
16 and there was time to talk about how do we want to do this and this was very
17 important to sit down together and talk about this. But after the time has gone and
18 there has been some new teachers and maybe it should be some time again to sit
19 down, because many of the teachers today are not the same teachers they were 6 years
20 ago." (A...) "But we got money from the EU for education and I'm in a group with
21 the headmasters and other teachers to look for further education for the teachers at
22 school and we will come up with some suggestions, how we can do this."
- 23 **A:** Was it difficult for the students to change?
- 24 **P:** "Yes, the older pupils that were in the last grade in the new system were not happy
25 with it, because they were put into it. They said no, no, no. But the first graders that
26 are now in the 6th grade, they don't know anything else and they have been grown into
27 it. Also the parents have to grow inside of it, because it is something different from
28 their own school."
- 29 **A:** Wie ist die Organisationsstruktur?
- 30 **P:** "There is a hierarchy, yes, the team leader is the leader and there has to be a leader,
31 you have to make decisions that can be uncomfortable for some people."
- 32 **A:** Wie ist das der Konkurrenz zwischen den Teams?
- 33 **P:** "Yes it might be some kind of competition, but it is not clearly said, but if you go
34 in the village and listen to the people you can hear that they think different about the
35 colors."
- 36 **A:** Gibt es ungeschriebene Gesetze?
- 37 **P:** „I don't know, the teams have different ways to do their things. Maybe we look at
38 each other: ok, you do it your way, we do it our way, but if it is good things we should
39 share it. I know for the Sonderpaedagoge meetings we are trying to do this, change,
40 we take materials, books, things with us and say: look what I do. We could exchange
41 our knowledge much more, because everybody is sitting and doing his own planning
42 and next door there is another team doing the same, that's unnecessary, we also have
43 this time problem. We are always documenting in the meetings, we have to do that."
44 (...Intranet Siehe Hans)
- 45 **A:** Unterstützen die Räume lernen?
- 46 **P:** Wenn wir mehr Räume hätten - ja, manchmal braucht man einfach größere Räume
47 für mehr als 10 Leute z.B. für Inputs.
- 48 **A:** Wie ist das mit Lehrerfortbildung? Ist sie selbstverständlich?

1 **P:** “I’m a lucky guy, my education was for three years, I worked half time and got
2 education half time and I had everything paid, that’s not so common.”
3 (...Erwachsenenbildung)

4 **A:** Wie werden neue Lehrer in die Teams integriert?

5 **P:** “You have a mentor, he is responsible for the new teacher and that he is getting all
6 the information he needs and the team leader is also responsible for that.”

7 **A:** Was ist Professionalität für Sie?

8 **P:** “I though a lot about that. A professional teacher has to know his limits of course
9 and to admit and take help if he needs to. When you are meeting parents you have to
10 be open and act like a professional you must know what you do as a teacher and what
11 you expect from all the children and you have to have an open and clear mind. When
12 you are a new teacher, you can’t know everything and you have to fill in this after a
13 while, you should take help from the older ones. In our school you are a team and we
14 have all kind of teachers, old and new ones, to get professional you learn from
15 others.” (A...)

16 **A:** Wie wird reflektiert?

17 **P:** “Every half a year we have two meetings in the evening with the whole school and
18 all categories of teachers, like preschool teachers and hoard people also discuss things
19 we want to develop. We also have days before and after schools starts /ends in
20 summer, we have two days in June and August at least and one day in January that’s
21 free for the children. That gives us time to us to think about it, and it is important to
22 have this.” (A...) (...)

23 **A:** Wo sehen Sie sich heute in Bezug auf Ihre Vision von damals?

24 **P:** “I think, it is much harder than I though it would be and that is because we have
25 different numbers of pupils every year that are coming from preschool, this year we
26 have only four peoples from preschool. That’s not good. (...) They have to be with the
27 older ones. (...)It makes it hard for us, to plan the organization, to do the schedule,
28 every time with new numbers.”

29 **A:** Worauf sind Sie stolz?

30 **P:** “I would say that all the teachers here in my team are very ambitious and I think all
31 teachers that are coming here know that it is a new way to teach and to think if you
32 know that, that you want to be in this team you are focused, we are so ambitious. But
33 it is not always good, if you are too high in that feeling you can fall down. (...)
34 Ambition is one of the ingredients of a school.”

35 **A:** Gibt es Burnout?

36 **P:** „Some of my colleges got a burnout, it happens, one of my colleges a couple of
37 years ago had a some kind of burnout and she had to be at home and to come back and
38 to find herself again and the things she wanted to do. It took about half a year, but the
39 system in Sweden allows you to do that, you can take your time and come back to
40 school. When you are coming back to school, you can come for a couple of hours
41 every day, maybe just an hour a day before you can increase the time and come back
42 for the whole time.”

43 **A:** Was ist Ihr Traum?

44 **P:** “I have a dream for the Sonderpedagoge team. We are trying to find out how will
45 we manage to help all the pupils who are needing our help, because today we are not
46 able to help all the pupils.” (...Lernstudio Siehe Hans)

47 **A:** Wie ist das Vorschulkonzept, dass in die Schule integriert ist?

48 **P:** “The meaning was when the preschool is coming to the school that the preschool
49 should give something to the school and the first grade should play, more like learning
50 by playing. Sometimes it works and sometimes it shows that preschool is just like

1 school, that was not the meaning, it was meant that you should learn by playing.”
2 (A...über Benotung)

3 **P:** “We started last year with this Logbook for the younger children, before it was just
4 the older ones that had this book, but last year we started with 2nd 3rd and 4th grade and
5 it turned out very well. So they can grow into it and than it is nothing, but they have to
6 start when they are small.” (...)

7 **A:** Arbeiten Sie mit besonderen Büchern?

8 **P:** Die Lehrer entscheiden über die Bücher und wie sie zum Ziel gelangen. „It is not
9 the book that is good or bad, you can have a 1000 books and for this child this book is
10 good and for that not, but as a teacher you have to know what is the next step for each
11 child, e.g. the mathematic books, when you are an experienced teacher you can throw
12 it away, but you can't do it when you are new, but I'd like to have a bookshelf with
13 folders and the children take out the folders and this is my next step and I want to
14 learn about this and that's my dream.”

15 “We are discussing the individual planning, we are discussing now this plan for every
16 child, every child in the community has to have its own individual plan and we
17 haven't got the tools yet. So we are looking at one tool that comes from Helsingborg,
18 they have started some kind of stairs so you can see in every subject in English, in
19 Swedish in mathematics what is the next step. They have it written down and they
20 have papers that you can copy and give to the children. So we are looking at that,
21 because with that it would be more easy for us and after a while we can built up with
22 all the steps you should take for every subject.”

23 “Skola 2000 has the whole concept with the building and the teachers thinking
24 together but in other schools maybe the building is still the same as they were before,
25 but there is a new thinking, all the teachers in Sweden are in this process of thinking
26 in the new way.”

27 **A:** Wie gestaltete sich die Entbürokratisierung?

28 Das Skolverket gibt es noch, aber es besteht jetzt aus zwei Teams mit flacherer
29 Hierarchie. Die Entscheidungen sind flexibler und es gibt mehr Freiheit. Das einzige
30 Problem an der kommunalen Verantwortung ist, dass wenn die Kommunen wenig
31 Interesse an Bildung haben, dann ist es schlecht. Aber das ist bei Håbo ja nicht so.

32 **(I) Kasette 3, S. A: Pädagogin, Schüler**

33 **P:** (...Teamarbeit, Siehe P. und Hans) “The teachers are independent, but things that
34 matters for the whole team and its work you have to discuss together. It is just
35 difficult when you are used to take all the decisions yourself than it can be a bit
36 anarchistic, but if you have the teams code than your decisions will be good for the
37 team.” (...)

38 **A:** Wie schwer war die Umstellung?

39 **P:** „For me it took one year to grow into the system and to get used to it and to
40 understand what it is.”

41 Wie schwer war es für die Schüler?

42 **L:** “It was for the small children not very difficult, but for those who had to change
43 the system in their 13 or 14 years it was very difficult.” (...Teamarbeit Siehe G und
44 Hans)

45 **P:** Gibt es ungeschriebenen Gesetze?

46 **L:** Mit Sicherheit. Vielleicht, dass man sich im Team unterstützt und sich auf einander
47 verlassen kann.

48 **Interviews mit Schülern**

- 1 A: Do you like to go to school?
 2 S: "No, it is boring."
 3 A: How much time you need for homework?
 4 S: "Quite much, about 3 hours in a week."
 5 A: Do you like the rooms?
 6 S: "Yes, it is nice. I can concentrate, I was in the old school before and I think it is
 7 better now."
 8 A: Was it difficult to change?
 9 S: "No, I was in the 2nd class I grew into it."
 10 A: If you could change something what would you change?
 11 S: "I don't know."
 12
 13 A: Do you like to go to school?
 14 S: "Often I like to go to school, I can meet my friends, sometimes it is also fun to
 15 work."
 16 A: How do you like the rooms?
 17 S: "It is a kind of a big room here, but smaller rooms around."
 18 A: Can you concentrate?
 19 S: "Yes, it is ok."
 20 A: Is it difficult to write the Logbook?
 21 S: "It is kind of difficult, I don't really like the logbook."
 22 A: If you could change something what would you change?
 23 S: "I don't really know."
 24
 25 A: Do you like to go to school?
 26 S: "Yes."
 27 A: Why?
 28 S: "I don't know why, I have to."
 29 A: Is it difficult to write the Logbook?
 30 S: 2It is good, because than I know how I should work, when I have homework."
 31 A: Can you concentrate?
 32 S: "It is very difficult for me to concentrate, I don't like the big room, it is so much
 33 noise, I don't like to work here."
 34 A: Do you know the old kind of school?
 35 S: "No."
 36 A: If you could change something what would you change?
 37 S: "I would like to have the small kids separated from us, they are noisy so that we
 38 can work here."
 39
 40 **Interview mit Hans Ahlenius and Henrik Åkerfeldt**
 41 A: (...Vorstellung meiner Arbeit für Henrik)
 42 H: "Henrik is social science teacher and I'm natural science so we are complementary
 43 in that way and during the period of rebuilding Futurum we spend half a time free
 44 from education in the project, meeting with the builder company, the architects,
 45 everything. Henrik is also an engineer for construction, so he is both professional.
 46 During this two years we had a lot of discussions, how this will be, the organization.
 47 Henrik is the father of the organization plan and it was his idea with the 80 + 80 and
 48 so on."
 49 He: "The schedule system we have now is not the same, we changed it a little." (H...)

1 **H:** “We want to sit down now and reflect about everything that we have done, but you
2 see how busy we are. Because if you are planning to do something in the future, you
3 have to have a starting point to see back, what have we done and where are we going,
4 so I think it is good.”

5 **A:** Haben Sie über die gesammte Veränderung reflektiert?

6 **H:** Wir hatten noch keine Zeit über die Veränderung insgesamt zu reflektieren. Es gab
7 nur damals die Zeit als wir im Winterhaus die Planung gemacht haben. Wir haben
8 eine Woche lang den Fünfjahresplan gemacht und 32 Dokumente aufgeschrieben.

9 **He:** Einiges haben wir davon umgesetzt und einiges nicht.

10 **A:** Wo befinden Sie sich jetzt in Bezug auf Ihre Anfangsvision?

11 **H:** “We thought, 5 years ago: now we have done this and now we have the schedule,
12 that we can use every year, we don’t have to plan every week, we have the same team,
13 we can continue with not so much work, we have done a lot of work. But that’s not
14 true, no, so every year we do another thing, we change all the time.”

15 **H:** Personally I think we should maybe have a restart. I think we have gone like this,
16 but now we are going slowly back again, maybe not all the teams, I have worked in
17 many teams in pink, in blue, in green and now I’m in orange, so they all work
18 differently, and some teams are working very well, working to the goals we have in
19 the whole school. But some teams have not even started. They have new roofs and so
20 but they are still working the old fashion way. In grade 8 we do this, we have subjects,
21 now we have mathematics, now we have Swedish, now we have history.”

22 **A:** Denken Sie, dass liegt in der Konstellation der Teams begründet oder darin, wie
23 die Leute denken?

24 **H:** “I think the last thing a lot, it is a really hard job to change teachers how they work
25 a lot, I think, new teachers that are coming here, who worked a lot like this, they have
26 known the best of this, but than you have another problem, that young teachers have
27 no experience about working and they are, if you call it - a friendly way of reaching
28 the pupils and sometimes the pupils take over. So a mixture of new teachers and old
29 experienced teachers would be the best, but the most important thing is that we can
30 keep the teams of teachers together, that you don’t change them every year, two or
31 three of them, that happens in some teams.”

32 **He:** “And maybe more tough schedules from the school leadership, for example in
33 five years all teams should have done this, this, this, you can do it in a different way
34 but in five years you should have it done. Or maybe thematical stuff itself and work
35 on different ways.”

36 **H:** “And in that case you need headmasters that are strong and point out this is the
37 direction, you can’t go back, never and if we two would be headmasters today we
38 certainly would have pointed out a direction. We are going into that direction and we
39 maybe change it a little, the way is not strait, but you just have one direction you can’t
40 sit down and stay here, you have to continue going on and I think that’s the problem
41 for all experimental schools or projects in school education. After a couple of years it
42 is slowly loosing speed, you have to push our teachers, we have to push people that
43 are working with us a lot and than you have to be strong. (A...) Sometimes visitors
44 ask us how it is possible to have 35 hours in school and than you go home and have
45 no work in the evening, but it is not so, it is a hard job doing this and some of our
46 colleges have a burnout in some sort of way, this is a problem.”

47 **A:** Ich habe bemerkt, dass die Pädagogen hier sehr ambitioniert sind.

48 **H:** “Most of them are really ambitious.”

1 **(I) Kasette 3, S. B: Hans Ahlenius, Henrik Åkerfeld**

2 **H:** “Being a teacher you have a lot of dreams about how will the future be or how will
3 we work now in the new information society and these ambitions and for these
4 dreams you have in this case the possibility to fulfill these dreams. It is wonderful to
5 do it and you get enthusiastic about it, but you know, when we started this, we were
6 88 teachers that started this and maybe one third of it was enthusiastic. Henrik and me
7 belong to this people, but one third was not interested and a part of them left us after
8 five years and 40 percent said, you do what you want, that’s nice - you know. But I
9 think, one thing that we do - and that was Henriks idea - we have on the pupils point
10 of view, we have small groups e.g. pupils who were interested how the computer will
11 be in the new school and this small groups they discuss and so on and leave the
12 answers to us, so there were small groups who were interested in special things that
13 was involved in discussing. The same was, I think we have 11 different lines of
14 discussion also with the teachers.”

15 **He:** They have to belong to one team, you could choose yourself where, but no one
16 was not involved

17 **H:** “And for example we have one group that discussed the timetable and the
18 timetable group had meetings to discuss this and than they chose and gave us
19 suggestions and we decided. I think, if you look at all schools in our community here
20 there is the most engaged teacher team in this process. And we spent the most time. It
21 differs in the different schools and it also differs in the teams today. It is a hard job,
22 but it is our contribution to be helping schools in Europe and in the world and I am
23 not sure that this is the ideal situation, of course, of developing schools, no no no, but
24 it is our way to do it. Maybe others will follow us and have different solutions, solve
25 it, but maybe take some parts of it.”

26 **He:** “I have one experience, I have worked in many teams I said and you talked about
27 burn out teachers and so on ... for myself I can say it has never been so easy to be a
28 teacher as I was in that team who has gone the longest way in Håbo - the green team,
29 it was the easiest for the teachers and maybe for the children, too. Maybe we have
30 reached about 80 / 90 percent of the finishing levels. Now when I work in orange
31 here, very good people here, too and ambitious, but I have a lot more work to do. The
32 old fashion way in grade 8 we do this and in grade 9 we do this... and than I don’t
33 know anything about how the other teachers are working. In the green team all
34 teachers knew, we have worked thematically. All teachers knew exactly what all
35 children worked on and some of the teachers were in charge of one team. And the
36 others were not so, they know a little, but not everything, they could have this and
37 that, but you have two bosses, the next team, maybe I was the boss. Than I had a little
38 more to do when it was about maybe history or something, my subject, than the others
39 had a little more place and time. For myself, I think the Håbo model is very good. It
40 saves a lot work. Better than the old fashion system. Maybe not everybody agrees
41 with that.”

42 **H:** “No, no no. But if the team works well and like in the green you get lovely results.
43 It is lovely working also, so... its good, we made a film about the green team.”

44 **He:** “One thing that you can see in the children in the green team is, if they have a
45 problem, they just look where is the teacher, any teacher: come and help me! And
46 mostly the teacher could help, but if you work traditionally for example now in orange
47 when I’m out for flex time in the morning, maybe the have math, some have chosen
48 math, some Swedish and some social science, that’s my subject, and when there is a
49 math problem nobody asks, because they think it is a history teacher, he doesn’t know

- 1 anything about math. In the green team all children asked me everything and maybe I
2 could help in 90 percent of the math problems, too. So it is more effective.”
- 3 **H:** (...) “Perhaps it is a good idea also for developing Futurum, that we change teams,
4 change the people.”
- 5 **He:** “I though about it a long time, you should not work always in the same team.
6 Maybe five years and you have to change, than we spread ideas also, than in the
7 future all teams are more like the same and you take the best ideas.”
- 8 **H:** (...) “In yellow and in green they discuss this way of leaving good examples to
9 each other. I think that’s a good start, they now decided to see what kind of paper do
10 you want for the developing talk for parents for example. And they would work out
11 one good example and all use this, so this is maybe the start for what we are talking
12 about to get a good idea all over Futurum.”
- 13 **A:** Is there competition between the teams?
- 14 **H:** “Yes of course.”
- 15 **He:** “I think so in Bålsta. Parents also know exactly which teams they think are good
16 and which are not working well also and it’s a bit slow to change the parents minds, if
17 some teams were working very bad and than in some years they are good, than they
18 still think like that.”
- 19 **H:** “It’s the same for teachers, if you have a good start as a teacher you can go on for
20 the rest of your live in the same school, that’s it.” (A...) (H...)
- 21 **He:** “And of course we exchange sometimes teachers, for example the social science
22 teachers discuss once a month and than we take what we are doing in that group, we
23 give and take a lot, but maybe we are not doing so much together anyway, but we give
24 us tipps.”
- 25 **H:** “The problem is that we are tired, when you have children from 8 o’clock in the
26 morning to three/four o’clock in the afternoon and than you don’t go from here to the
27 blue after it to discuss, never! You are tired, the small school is really a small school
28 in that fact, it is a pity that we don’t share, because we slowly work so hard and we
29 are going to the border, we get tired.”
- 30 **He:** “The cooperation between teams could be better, but it is a matter of time.”
- 31 **H:** “The problem from my point of view in five years is that we, as you told me, just
32 now, we get less work, if you cooperate with others, so but I have a good example in
33 the yellow team, I was sitting and working with the computers in the teachers room
34 two years ago and there was discussing behind my back about making a thematic
35 work in two month about ethical problems, and they were discussing and discussing. I
36 heard it in my back and I turned around and I said: Ok, I heard what you said, but you
37 can go to the blue team, I know they have done this two years ago, so they have all the
38 papers and plans. So go there and get there the papers for you, take it, read it, use it,
39 change it. And she said: ‘Yes, that’s very interesting.’, and after one minute she said:
40 ‘But I think we’ll do it by our selves.’, and that’s it. So this is still a problem.”
- 41 **A:** Wirkt sich die Konkurrenz auf die Arbeitsatmosphäre aus?
- 42 **H:** “Yes a little.”
- 43 **He:** “Maybe as it was before, you don’t really belong to a team and the teachers job
44 was a very lonely work in the old days, you were going to your classroom alone, if
45 you had a problem in classes it was my problem, nobody helped. But in the team you
46 help a lot, but between the teams it is still the same than it was before.”
- 47 **H:** “In away it is. But the team work is a lot of positive influence if it works. I think
48 we have pedagogical evenings twice per semester and one of this evening was
49 discussing about the teams and so on and afterwards all of the groups were discussing
50 special problems. They had to write down one good thing about Futurum and one bad

1 thing and interesting: 7 out of 13 groups were saying that the best of Futurum was the
 2 teamwork and that was a little surprise for me, that so many teams said that, so the
 3 teamwork is good. The curriculum in Sweden says that you should work in teams. So
 4 the teamwork is one of the main things in the curriculum from 94, so what we really
 5 do is following the Swedish curriculum and what ordinary schools don't do, because
 6 it is teamwork on the paper not in reality. So I think we are working in reality."

7 **A:** Mussten Sie sich an die neue Art zu unterrichten gewöhnen?

8 **He:** "It was quite easy to change, maybe most difficult was: before I had grade 7, 8
 9 and 9 and now I got grade 6 and 5 - smaller children and some other teachers were the
 10 other way, they were used to maybe 4,5,6 and now they have 7,8,9. So in the
 11 beginning it was a little difficult, how to talk to the children, maybe I was a bit to
 12 tough, said too many things and they didn't understand anything. Or maybe the
 13 teachers - the older ladies in 4,5,6 - were too childish to pupils in grade 9. That was
 14 something you had to think about it how to speak."

15 **H:** "When you educate older pupils you are used to be not ironic, but you can tell
 16 stories and joke about them, but they don't understand that when they are small. We
 17 like to have fun lessons and a good relation between teachers and pupils and we are
 18 friendly and love to have a good day and the small children don't understand."

19 **He:** "You tell a story and they are looking at each other...can we start the lesson
 20 now!"

21 **A:** Was ist ein professioneller Lehrer?

22 **He:** "Humor is very good, knowledge, it is really good when you know things, than
 23 you will be a better teacher."

24 **H:** "If you have your exact field in knowledge I think it is good, because you can take
 25 part of it, tell stories, make lessons more interesting. If you are a teacher and have no
 26 knowledge and you have to read a few pages before the children that is not good. So
 27 the experience of teaching is important of course, but I think the most important thing
 28 for all teachers is to be a human being that is warm, that's the greatest thing."

29 **He:** "And I think you must be yourself you can not change for a long time."

30 **H:** "And if you look back to the old fashion it is 25 years now, you see that some
 31 teachers don't have to do anything, they are just there and they are professional and
 32 there is no doubt that the pupils trust them and follow them and so on and others can
 33 work so hard to get this and are never be able to, because of human personality."

34 **He:** "To be a teacher is something that you just have, some can never learn to be a
 35 teacher and some don't need to do anything to be a good teacher."

36 **A:** Worauf sind Sie besonders stolz, in Bezug auf was Sie in der Schule erreicht
 37 haben?

38 **H:** "You get blind of what you are doing, so when you look back (...) you get blind
 39 for it. But especially for us, who educate older pupils, from 15 to 16 and they are
 40 teenagers and they are changing their personalities during this time and if you look
 41 back to the old school it is a tremendous change of which we are proud of. The pupils
 42 are friendly, take more responsibilities and it is small things, but it changed a lot, e.g.
 43 he was a big boss in a team and at that time we had a restaurant, we have the same
 44 restaurant now, but we organized it in another way, but we had trouble every day. We
 45 had some gate to go through and some teachers had to make a line of the children. It
 46 was always trouble and shouting and yelling. He was coming in the teachers room:
 47 hell, come out and help me because there is trouble."

48 **He:** "But now after the rebuilding and the change of the system there is no problem at
 49 all. They come to different times now and sit down quietly. It works."

1 **H:** “I’m proud of it and also of the responsibility that most of them take. I’m also
2 proud that we discuss a lot, I remember our discussing about the bicycles. Where the
3 hell they are putting the bikes, they were everywhere in the schoolyard in the old time,
4 and we said, ok we put out some places where they can put their bikes. They said that
5 will not work, it is ridiculous, but now it works, completely, so it is a lot of these
6 things, shoes, cloth, the caps, outdoor clothing.”

7 **He:** “That makes it a little bit softer, before they had these very rough shoes and they
8 kicked on the walls and it was black, but not anymore, if you are going in your socks,
9 you don’t kick anymore.”

10 **H:** “And it is also less cleaning. There are lots of things that worked and that we are
11 proud of, of course, and pedagogically I think the thematic work and the work in
12 different subjects at the same time.”

13 **He:** “You can see every child more like a person and you can choose to do it more
14 your way, before you had a class and you had to teach somewhere in between. Some
15 were bored after ten minutes and some didn’t understand anything, but now we can
16 help everyone more personally.”

17 **H:** “You see maybe ten percent more of the pupils that have problems than we saw
18 before. So we have more eyes looking at the same pupils, we have responsibility, all
19 16 teachers in pink they have 160 pupils together and the same eyes are looking at the
20 same pupils and if they are in the same level in looking it is great and than we solve a
21 lot of problems by just looking at it.”

22 **He:** “But it is true, as Hans said. If you worked for 5 years, you don’t see something
23 special, like it always has been like that. But when we have guests sometimes I think,
24 oh what a fantastic school is it! Than we have to remember how it was before.” (...)

25 **H:** “But we also get tired here in October and November and at that time we also said
26 oh, what the hell, it is both.”

27 **He:** “One problem is if you see the teachers working, it is more and more people
28 working and less and less to teach and that is a problem, you have to do a lot more,
29 write to parents, children and to authorities and so on.”

30 **H:** “We talked about an individual developing plan for every child, if you do that it is
31 a lot of work, because you have to do it on a computer, a lot more writing down, what
32 she has done and so on. That time is taken from preparing lessons, so there is risk of
33 loosing quality. It is very important to point out, that the lesson from the teacher is
34 very important, you can’t leave that. If you compare it to most of the internet or firms
35 or so, the human being is extra, you can’t substitute a good lesson from a teacher with
36 another thing, never. In the old times we always had lessons, every 40 or 50 minutes
37 and we start working always standing in front of the whiteboard and have math and to
38 teach how to do it. At that time I had 32 pupils in my last class in the 9 graders in
39 1997 and there were some different levels, some of them were on the 12years old
40 level and some were on the gymnasium level. It was very difficult to handle this, to
41 help them, if they were 32 in a small room 60 qm and another extra room that were
42 15qm, that was the only thing I had for 32 pupils. It is a good system that we try to
43 handle them not how old they are, just on the level on the subjects. We know that
44 pupils develop in steps some of them are fast, some behind, if you can find this level
45 and find the same pupils on the same level you can educate them better. But it is not
46 so easy even if the system is like this, it is a hard job, but it is good for the individual.
47 You can have individual plans. And you can have extra help, if you are not good in
48 English you can have special lessons and so on. If we can manage the time for
49 education and for the pupils and use it in a flexible way and also use the organization
50 of the team in the small school in a flexible way, we have lots of advantages for the

1 pedagogical ideas. But it is not easy to use it, but it would be very nice, if you use it.
 2 Because. I'm a natural science teacher and used to have 80 minutes in laboratory with
 3 a class in the old times and always when 78 minutes were gone there was the most
 4 important part of the lesson and the laboratory was in fire, they always said: 'What the
 5 hell in two minutes we have to have English and the English teacher is angry when we
 6 are late, so we have to run', and they ran, without results, discussions, reflections and
 7 evaluation. The most important part of the education process is trying to reflect what
 8 you have done. So if we have flexible time in having lessons it is good, and if you
 9 have teachers who want to work like this of course it is also important."

10 **He:** "Now I work part time here with ten boys that have big difficulties in school (...)
 11 If some lessons take a longer time it doesn't matter, we finish it and make the break
 12 afterwards, I like this much, some day we can go out and play table tennis or
 13 something."

14 **H:** "And this part is new for this term, this semester, we start it now with two teachers
 15 and two assistance for ten boys and it is a try, try and arrow, to see if it is possible."

16 **He:** "This is new for me, I want to do something different, it is a bit boring for me
 17 when I work with the same things for 3 / 4 years. I think I try this to see it from
 18 another perspective."

19 **H:** "And it is good because these boys really need good teachers. The best teachers
 20 should work with these problems, because they are most experienced with education,
 21 maybe after one and a half month experiencing it, you will find out that maybe this is
 22 also not the final solution."

23 **He:** "Maybe it is not good to take ten boys together where they are always with each
 24 other, they have to see other children working normally, so I think about it to put them
 25 out in the teams again. And maybe to have assistance kind of teachers in the teams,
 26 because now e.g. many of them refuse to go to some subjects with the team, e.g.
 27 sports, art, handicraft, because they are really tough when they are together, but when
 28 they are alone they are the most afraid of all."

29 **A:** Unterrichten die Headmaster vor dem Umbau?

30 **H:** "One of them is a headmaster in teaching, he worked in the community as a
 31 teacher and got educated as a headmaster and the other one comes from a neighbor
 32 community, she is a teacher for small children, she has been working in Africa e.g.
 33 and Gunar is a handicraft teacher and he worked 20 years as a teacher, and he has
 34 been here all the time, during the reconstructions. He was the headmaster, we were the
 35 part time project leader, so we worked a lot together. (...) Have you got information
 36 about the contact teacher, yet? (A...) All teachers are contact teachers, they have their
 37 own children. When I worked in pink, I had three in fifth grade, three in 6, three in 7,
 38 three in 8 and three in 9, these were my 12 children for at least five years from 5th
 39 grade to the 9th grade. I met them every morning at 9 o'clock for 20 minutes. We met
 40 in the same room, they had their Logbooks and planings and today we have contact
 41 teachers who mix 6/7 and 8/9; 10/11 and the older ones 12, 13, 14, and 15 are mixed.
 42 You are personally responsible for these children, you have a developing talk at least
 43 once a semester, but you can have ten."

44 **He:** "Like in this team we have many, maybe once a week, but we don't have so
 45 many children."

46 **H:** "This system of more direct responsibility for the children is good, because you
 47 feel more like these are my children, I do something extra with them, you take a next
 48 try. That's our contact teacher system." (...)

49 **He:** "Scientists say children are tired in the morning, maybe they are true, so it is
 50 good, if they could start later, so how to organize it? If you are working thematically

1 with the children in the morning or in the end of the day, they can plan themselves
 2 how to work, if we do that maybe two thirds come in the morning and one third stays
 3 in the afternoon, than we can have less teachers, you have five days a week, five in
 4 the mornings, five in the evenings. The children can choose, but it was not exactly
 5 how we planed it, because they are tired, but they want to go home in the evening,
 6 too, e.g. in the green team about 95 percent came in the morning. Maybe only the
 7 ones who were missing the start time, they have to sign in every morning, so if they
 8 are late you have to go in the evening. So in the afternoon, they were maybe only one
 9 till three with the teacher.”

10 **H:** “In other teams it is maybe ten percent, maybe fifteen sometimes, but not more,
 11 the children like it because they have a choice. So when we ask them they want to
 12 keep the flex time. It is in the minds that can cause issues, they feel more freedom, but
 13 they have a lot of activities in hoard, like, football or music, so they like to come
 14 early. (H...Adressenaustausch) (A...) (He: man braucht Zeit, um das Konzept zu
 15 verstehen.)

16 **He:** (zeigt das grüne Logbuch) These children are not so good to fill it in, but this is
 17 how it looks like. Here we make the schedule what this boy should go to lessons, here
 18 we have the goal of the week, this week I have succeeded good in. Parents also sign
 19 and I sign it every day when they leave. They also comment every day, what have I
 20 done, what not. (...) Swedish, free time, mathematic, lunchtime, this boy worked very
 21 well today, so I said, it was a good day, you have to take small pieces.”

22 (I) Kasette 4, S. A: Hans Ahlenius

23 **H:** “This is the responsibility-staircase – Ansvarstrappa. (Siehe Dokument) If they
 24 improve they climb up the stairs and than they write down on which step they are and
 25 how many flexes they have and the planning for the week.” (...erklärt die
 26 Dokumente)

1 **Zweite Interviewphase Juni 2005**

2 **(II) Kasette 5, S. A: Seminarprotokoll 13.06.05**

3 **A:** Es ist ein Problem, dass in Deutschland die Lehrer in ihrer Freizeit Veränderungen
4 bewirken müssen. **O:** Nein, sie sind engagiert, wenn sie dran glauben und ihr Job von
5 abhängt. Sie brauchen Erfolgserlebnisse, sie müssen sehen, dass auch sie sich dadurch
6 besser fühlen, nicht nur die Schüler. (...)Treibhäuser der Zukunft liefern den Beweis,
7 dass die Lehrer sich selbst für 30 Stunden Präsenzzeit entschieden haben in Bremen.

8 **H:** Richtig, engagierte Lehrer sind wichtig, in Håbo waren die Lehrer gezwungen das
9 mitzumachen, sonst mussten sie raus aus der Kommune, weil die Politiker diese
10 Entscheidung getroffen hatten.

11 **G:** Vorschlag: Neue Schulen, wie sie anfangen könnten, aber ohne Zwang.

12 **E:** Wie konnten die Politiker überzeugt werden, denn sie haben das durchgebracht?

13 **H:** Ich glaube, die waren sich über die Tragweite der Entscheidung nicht im
14 Klaren.(...)

15 Lehrer müssen ausgebildet werden und brauchen Zeit für den Veränderungsprozess
16 Jeder Lehrer hat die Möglichkeit in Håbo sich fortzubilden, es gibt zehn Punkte, d.h.
17 ein und ein halbes Semester Vollzeit an der Universität. Jeden Dienstag Nachmittag
18 hat er mit seinem Team eine zweistündige Fortbildung an der Universität besucht.
19 Fortbildung kann so aussehen, dass man eine Universität besucht, Experten dazu
20 kommen oder, dass Seminare gestaltet werden. In der Anfangszeit wurde auf diese
21 Weise über die Pädagogik, die Technik etc. gesprochen, d.h. wie kann man dieses und
22 jenes im neuen System verwenden. Die Lehrer haben diese Hilfe gut angenommen, es
23 hat geholfen. Die gute Sache daran war, dass man diese Fortbildung als Team
24 gemacht hat, es wurden auch Berichte darüber geschrieben, d.h. es gibt 15 oder 20
25 Dokumentationen über diese Fortbildungen (G...) (E...) (H...) (G...welche Gebäude in
26 Deutschland nehmen? bzw. Diskussionen über das Brainstorming des Seminars (O...)

27 **H:** In der ganzen Kommune wurde 40 Millionen Euro ausgegeben, (eine Schule
28 wurde neu gebaut), das Geld wurde geliehen, d.h. die 18.000 Leute der Kommune
29 zahlen 40 Millionen Euro mit ihren Steuern zurück. Die Schulen ziehen Leute an, d.h.
30 die Grundstücke werden teurer. Der Wert meines Hauses ist z.B. erheblich gestiegen.
31 Das hat den Effekt, dass nur die Reichen dahin ziehen, normalerweise wohnen da
32 Mittelklasse Leute. Diese Segregation ist eine schlechte Entwicklung. (...) Håbo hat
33 die höchste Kinderrate in ganz Schweden, weil die Schulen ziehen! Aber auch
34 Stockholm ist nur 30 Minuten weg und man kann gut pendeln, jede halbe Stunde eine
35 S-Bahn! Man lebt auf dem Land und ist schnell in Stockholm. Man muss auch ehrlich
36 sein. (G...) (K...Brainstorming)

37 **O:** Wurden auch Eltern und Schüler gefragt, vor dem Umbau?

38 **H:** Ja! Es gab Diskussionen in allen Klassen auf allen Elternabenden, aber das
39 Interesse der Eltern war nicht so hoch zu der Zeit. Das steigt jetzt, aber die
40 Hauptinteressen liegen bei physischen Sachen, bei Räumen, der Luftversorgung usw.,
41 d.h. weniger pädagogische Fragen. (G...) Man muss an alles vorher denken, sonst wird
42 es zu teuer, wenn man irgendwas vergisst, d.h. Internet, Video etc. alles muss sofort
43 vernetzt werden. (...) Eltern können im Internet schauen, ob die Kinder Hausaufgaben
44 haben. Die Kinder sind die M-TV Generation, sie wollen Videos machen, Musik
45 machen etc., deshalb muss man alles mit einplanen, so wie die Fernseher. (...)

46 **H:** Wir haben keine Aula, hinter der großen Bühne, die an Restaurant und Cafeteria
47 angekoppelt ist, ist das Musikstudio mit Backstagebereich. Man kann plötzlich das

1 Klavier rausholen und die Leute können sich dort umziehen und dann ist da auch das
2 Kostümlager, d.h. es passt alles zusammen.

3 (II) Kasette 5, S. B: Seminarprotokoll 13.06.05

4 **H:** Es gibt das Problem, dass Schüler Arbeiten aus dem Internet kopieren.

5 **O:** Hat die Ausrichtung auf Theater und Kunst, was damit zu tun, wie die Lehrer
6 damals ausgerichtet waren, d.h. hätten mehr Kunsterziehungslehrer damals mehr
7 Atelierarbeit gebracht?

8 **H:** (Keine richtige Antwort) Die Performance der Schüler ist sehr wichtig ist und das
9 Equipment dafür muss von Anfang an geplant werden, d.h. die kleinen Bühnen waren
10 von Anfang an im Konzept.

11 **G:** Die Schüler brauchen Lernmaterialien auf drei Levels, statt mit drei Büchern zu
12 unterrichten (...)Vernetztes Wissen an allen Schulen und pädagogischen
13 Organisationen als Vision. (**H:** Linuxbeispiel...) **G:** Bloß keine schlechten nicht
14 funktionierende Aufgaben mehr!

15 **O:** Ist Futurum die Regelschule in Håbo?

16 **H:** Ja.

17 **O:** Entwickelt sich das umliegende Gebiet in Richtung Futurum? Ist Futurum ein
18 Trend-Setter? Wird ganz Schweden mal so sein?

19 **H:** Man kennt Futurum in Magdeburg besser als im Umland. Es sind inzwischen
20 vielleicht 20 Schulen in ganz Schweden. Es gibt jetzt eine neue Futurum-Schule von
21 Jahr 0 bis 16. Die Bibliothek und der Kindergarten in der Mitte und der Schule und
22 alles bildet in eine Einheit.

23 **A:** Liegt die geringe Ausbreitung von Futurum an der Zufriedenheit mit dem
24 schwedischen Schulsystem insgesamt?

25 **H:** Ja, es gibt überall Arbeitseinheiten und altersübergreifenden Unterricht, Futurum
26 und einige andere Schulen sind radikaler als andere, aber im Vergleich zu deutschen
27 Schulen sind sie viel radikaler. PISA passt auch ganz gut ins System der
28 skandinavischen Staaten, d.h. die Ergebnisse hängen immer von den gestellten Fragen
29 ab.

30 **K:** Vorschlag: Fachlehrer in der Struktur der Schule als Fachlehrergruppe
31 zusammenstecken, Formate und Räume dafür schaffen. (...)

32 **G:** Im Moment ist der Lehrplan so voll, das gar nichts mehr geschafft wird. (...)
33 Vorschlag: weniger Aufgaben, aber repräsentativ, die Frage ist, wie das rechtlich
34 möglich ist?

35 **K:** Was will die Wirtschaft von den Schülern, muss die entscheidende Frage sein.
36 Informatik wird in der Lehrerausbildung rausgeworfen. Man kann in Sachsen-Anhalt
37 inzwischen kein Abitur mehr machen mit dem man Medizin studieren kann, weil man
38 nur zwei naturwissenschaftliche Fächer belegen kann, d.h. Biologie, Physik und
39 Chemie zusammen geht nicht. (...) (**O...**)

40 **H:** Das deutsche Curriculum sagt: man muss; das schwedische sagt: man kann! Dann
41 gibt es in Schweden auch ein Curriculum für die Kommune und für die Schule selbst,
42 aber man kann es selbst bestimmen, was man durchnimmt.

43 **O:** D.h. die Lehrer müssen curriculare Kompetenz haben, d.h. die Lehrer müssen
44 befähigt werden das Curriculum umzusetzen.

45 **G:** Einige Lehrer müssen es können, aber nicht alle und es muss ein Grundcurriculum
46 da sein, auf das man sich verlassen kann und auf dem man dann aufbauen und das
47 man sich strukturieren kann (...) Lehrer dürfen keine Helden mehr sein müssen! (**K...**)

1 **A:** Gab es eine Dokumentationsgruppe für den Veränderungsprozess oder waren Sie
2 als Projektleiter dafür verantwortlich?

3 **H:** Den Veränderungsprozess haben nur Henrik und Hans dokumentiert, bzw. haben
4 sie noch nicht alles bislang dokumentiert (...) Wenn man was neues anfängt, d.h. eine
5 alte Schule umwandelt, muss man auch dokumentieren, wie es vor der Veränderung
6 aussieht, denn es braucht einige Monate bis die Lehrer alles alte vergessen haben und
7 genauso vergessen sie, wie viel sich verändert hat, was alles schlecht war. Die Kinder
8 fragen, warum Lehrer aus aller Welt kommen, ob die kein Futurum bei sich haben.
9 Aber die Lehrer fragen auch. Dieses vergessen ist menschlich, man ermüdet.
10 Manchmal möchte ich die Lehrer an normale Schulen schleppen, damit sie sehen, was
11 eigentlich verbessert wurde.

12 **A:** Konnten Sie in Futurum auch den Regress der bei Veränderungsprozessen auftritt
13 beobachten, dass sich die alten Dinge allmählich und unbemerkt wieder
14 einschleichen?

15 **H:** Ja, das kann man auch bei uns beobachten. Der Wechsel (Krankheit) der
16 Headmaster war dafür auch nicht gut, wenn man vom Wege abkommt, muss
17 irgendwie zurück gefunden werden, dazu ist eine gute Führung sehr wichtig! G: Es
18 braucht ein Qualitätsmanagement.

19 **(II) Kasette 6, S. A: Seminarprotokoll 15.06.05**

20 **H:** Er beschreibt das Entwicklungsgespräch anhand einer Präsentation:

21 Das Entwicklungsgespräch ist während des Tages, die Eltern haben auch Zeit ihr Auto
22 tagsüber checken zu lassen. (...Er geht das Dokument durch) Krankheitstage,
23 Urlaubstage oder Fehltage werden auch aufgeschrieben.

24 **O:** Bei uns wertet sich der Schüler nicht selbst, sondern der Lehrer wertet den
25 Schüler(...)

26 **H:** Lehrer sollten auch Logbücher haben, täglich reflektieren! Beim
27 Entwicklungsgespräch werden das entsprechende Dokument, das Logbuch und die
28 Dokumente im Internet als Grundlage genommen, um 30 bis 90 Minuten, je nachdem
29 wie viel Zeit man braucht, über die Entwicklung des Schülers zu reden. Bei mir
30 dauern die Gespräche immer mindestens eine Stunde, da Entwicklungsgespräche
31 aufgrund der fehlenden Noten so wichtig sind. Alle Entscheidungen und
32 Veränderungen werden festgehalten ebenso wer dafür verantwortlich ist, denn
33 manchmal liegt es hauptsächlich am Lehrer, den Eltern oder dem Schüler selbst. Es
34 wird dann die Zielvereinbarung getroffen. (...) Es gibt wenigstens ein Mal im
35 Semester ein Entwicklungsgespräch pro Schüler, aber so viele wie nötig. (...) Eltern
36 sind so wichtig, sie werden auch regelmäßig über Informationsveranstaltungen über
37 die Entwicklungen und Pläne informiert.

38 **E:** Unterfordern sich die Kinder nicht automatisch und arbeiten nur auf unteren
39 Leveln?

40 **H:** Wenn das Kind sich unterschätzt, wird der Lehrer den Vorschlag machen ein
41 höheres zu wählen, zusammen mit den Eltern entscheidet man sich dann für ein Level
42 (A...) (E...) Der Lehrer hat die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes, er
43 lenkt.

44 **H:** Er zeigt die Intranetplattform im Internet: Alle Teams sind im Internet abgebildet
45 und jeder Schüler oder Lehrer des entsprechenden Teams kann auf die entsprechende
46 homepage gehen. Die Lehrer hinterlegen regelmäßig aktuelle Informationen über die
47 Kinder, die auch Eltern abrufen können, z.B. welche Hausaufgaben die Kinder
48 machen müssen. Das Logbuch ist auch digital, d.h. der Lehrer füllt das im Internet

1 aus, die Kinder dann auf Papier. Die Lehrer dokumentieren auch die Arbeitsweise der
2 Schüler, ob sie z.B. unkonzentriert sind und lieber mal eine stille Arbeitsweise in
3 einem anderen Raum probieren sollen, d.h. es geht nicht nur um Lehrstoff! (...)

4 Alle Angestellten, auch das Küchenpersonal, haben Foren im Intranet, die sie aber
5 nicht so oft nutzen, wie die Pädagogen. Alle Konferenzdokumentationen sind online,
6 ebenso die Kalender der Mitarbeiter und Headmaster, d.h. man kann immer sehen, wo
7 sich jeder befindet, und wann, was stattfindet. Man kann auch den Konferenzraum
8 online mieten und schauen, ob die Videokamera oder der Beamer verfügbar sind.

9 **A:** Jeder legt sich offen, es ist Transparenz und Vertrauen da, das bei uns fehlt, hier
10 werden mehr Informationen vorenthalten.

11 **H:** Es wird auch in Futurum noch zu wenig genutzt, es wird immer Papierkrieg geben,
12 aber es kann reduziert werden. Ich möchte alle weiter einweisen, das Intranet verstärkt
13 zu nutzen. Die Pädagogen müssen es lernen, nur so geht nicht so viel verloren, nur so
14 muss man nicht alles neu erfinden. Er berichtet über ein Beispiel indem ein Team
15 etwas neu erfand, weil es die Vorarbeit der anderen nicht nutzen wollte. Man kann als
16 Lehrer auch bestimmte Informationen per klick aus dem Intranet in das Internet
17 stellen, d.h. die sind dann nicht nur für bestimmte Teams oder Gruppen zugänglich,
18 sondern für alle. (...) Das ist auch gefährlich, er berichtet von einem Ereignis, bei dem
19 ein Psychologe aus Versehen ein geheimes Dokument in der Nacht veröffentlicht hat,
20 das Hans zurücknehmen musste. (...) (O...Es fehlen in Deutschland die
21 Kommunikationsstrukturen, es gibt nur die Fachkonferenzen, die nur rudimentär
22 entwickelt sind.)

23 **H:** Diese Fachkonferenzen gibt es auch in Schweden neben den anderen Konferenzen,
24 d.h. alle Lehrer eines Teams; Pädagogen der jüngeren Schüler; Pädagogen der älteren
25 Schüler.

26 **(II) Kasette 6, S. B: Interview 15.06.05**

27 **H:** (...Küche muss neu gemacht werden aufgrund neuer EU - Richtlinien)

28 **A:** Der Veränderungsprozess war also ein systematischer, ganzheitlicher Ansatz?

29 **H:** Ja, der direkte Veränderungsprozess hat zwei Jahre gedauert, die Diskussionen und
30 Reflektionen, d.h. die konzeptionelle Erarbeitung war schon 1,5 Jahre vorher.

31 **A:** Haben Sie eine Projektmanagementausbildung vorher bekommen?

32 **H:** Nein, aber es gab diesen Einfluss von Schule 2000 und Ingemar Matson. Matson
33 kam als Consultant dazu und sie überzeugten gemeinsam zuerst die Politiker.
34 Nachdem die einstimmige Entscheidung getroffen wurde, gab es die regelmäßigen
35 Treffen, bei denen die Umgestaltung entworfen wurde. (...)

36 **A:** D.h. jeder wurde über die Veränderungen informiert?

37 **H:** Ja.

38 **A:** Wie wurden die Lehrer unterstützt?

39 **H:** Durch Informationen, durch Zeit alles zu diskutieren, zwei Lehrer aus jeder Schule
40 bekamen ein Jahr lang eine halbe Stelle dafür Informationen zu erstellen. Ich war als
41 IT Spezialist woanders in der Kommune und der Headmaster hat ihn aus IT-Gründen
42 dazugeholt. (...über seine Familie, er hat mit seiner Tochter besprochen, ob er in
43 Futurum arbeiten soll) Futurum ist wahrscheinlich die Schule der Kommune, die die
44 größte Veränderung erreichte.

45 **A:** D.h. die Leute haben extra Ressourcen bekommen für die Veränderung, so wie Sie
46 die halbe Stelle.

47 **H:** Ja, ich denke das ist nützlich und wichtig, um gute Ergebnisse zu erzielen. Und um
48 enthusiastische Lehrer zu bekommen, die Ideen haben und miteinander

1 kommunizieren. Als die Politiker und die pädagogische Führung mit der Baufirma
 2 Treffen hatten, haben sie die wichtigsten Informationen auf Whiteboards geschrieben.
 3 Es ist sehr wichtig Leute zu haben, die dafür verantwortlich sind. Hans und Henrik
 4 waren in fast allen Meetings zugegen, was sehr wichtig war, weil alles in das Konzept
 5 eingebettet war, wie die Installation des Internets, d.h. auch der Umbau musste immer
 6 konzeptionell überwacht werden. Es war sehr harte Arbeit, aber auch so viel Spaß, mit
 7 die schönste Zeit seines Lebens.

8 **A:** Wie sind Sie mit Widerstand umgegangen?

9 **H:** Alle Lehrer mussten bei den Meetings dabei sein, d.h. sie mussten
 10 Anwesenheitslisten ausfüllen, damit das kontrolliert werden konnte und
 11 mitdiskutieren. Einige sind auch weggegangen, andere hatten Probleme die
 12 Veränderungen zu denken. (...) Der ganze Plan existierte auch drei mal, d.h. der erste
 13 Entwurf glich dem alten so ziemlich, er musste noch zwei mal überarbeitet werden.
 14 Skola 2000 sieht den großen Gemeinschaftsraum und die kleinen extra Räume vor,
 15 aber das hat auch Nachteile. Wenn er es noch einmal machen könnte, würde er sich
 16 für mehr Flexibilität der Räume entscheiden, vielleicht flexible Wände (...) auch mehr
 17 Flexibilität in der Zeiteinteilung. (A...) (H...Futurum ist nicht die Ideallösung, es wäre
 18 sein Traum eine Art Futurum-Schule in Magdeburg zu haben.)

19 **A:** Hat der Anwesenheitszwang der Lehrer bei den Meetings deren Einstellung
 20 verändert?

21 **H:** Ja, einige der anfänglich skeptischen Lehrer konnten involviert werden, andere
 22 blieben ablehnend, es hatte einen Effekt und so konnten sie sich auch gegen spätere
 23 Kritik abgrenzen, da die Lehrer es ja selbst schufen, nichts war aufgesetzt. (...ewige
 24 Diskussionen über Wasserprobleme)

25 Die Lehrer wurden durch die Teilnahme involviert: "They could not say: I have not
 26 heard about it."

27 **A:** Denken Sie die Widerstände sind eine Frage der Identifikation?

28 **H:** Nein, das Problem ist, dass Veränderung überall und immer schwierig ist.
 29 Manchmal ist es schon schwierig die Gardinen in der Küche auszuwechseln. Ich weiß
 30 nicht, ob es eine Geschlechtsspezifik hier gibt, aber ich erinnere mich, dass es eine
 31 Menge Diskussionen über die Gardinen unter den Frauen gab. Die Lösung für alle
 32 Textilien war, dass ein Textilarchitekt alles übernahm. (...)

33 **A:** Wie ist generell die Haltung in Schweden Geld für Bildung auszugeben?

34 **H:** Wir geben mehr Geld für Bildung aus als ihr in Deutschland, ca 46% mehr. Der
 35 neue Bildungsminister hat kürzlich wieder dazu aufgerufen mehr zu investieren, auch
 36 bei Arbeitslosen wird viel über Bildung gemacht. (...)

37 **A:** (über die deutsche Schulreform...) Welchen Einfluss hatte die Schulreform in den
 38 60ziger auf die Veränderungen heute?

39 **H:** Auch einige Leute in Schweden sagen, es war früher besser, man sitzt ruhig und
 40 lernt. (...) Man musste alle Flüsse in Russland und Schweden lernen und heute weiß
 41 man so was gar nicht mehr, aber andererseits kann man heute alles im Internet finden.
 42 (...) Und Fremdsprachen, Kommunikation, Reflexion, Diskussion und Performance
 43 sind heute viel besser als früher, das hat sich unheimlich verändert, man kam von
 44 einer Form in eine andere. Es ist immer die Frage, was ist besser. (...seine
 45 Schulerfahrungen) Die Schüler heute sind frei in ihrem Denken, in ihrem Geist, wenn
 46 man das nicht ist, ist man ein Roboter, das ist besser als früher.

47 **A:** Denken Sie, dass auch die Lehrer freier sind?

48 **H:** Ja, das sind sie, aber ihnen fehlt in Schweden manchmal das breite Fachwissen.
 49 Nicht die besten Schüler werden Lehrer.

1 **A:** Haben die Reformen in Schweden damals auch Strukturen betroffen oder nur das
2 Curriculum?

3 **H:** Eine große Reform gab es im Curriculum 1980 (Lpo), man schuf z.B. neue
4 Lehrpläne für Mathematik ohne verändertes System. Die Lehrer waren nicht so
5 glücklich darüber und hatten das Gefühl, dass die Lehrpläne kommen und gehen.
6 Aber der Lehrplan von 1994 (Lpo94) war mehr auf Individuen, Teamarbeit usw.
7 konzentriert und viele Schulen arbeiten heute so ähnlich wie Futurum.

8 **A:** Kam die Schulreform von oben, von der Regierung?

9 **H:** Ja.

10 **Seminarprotokoll 15.06.05 (im Anschluss an das Interview)**

11 **O:** Deutschland hat im letzten Jahr (2004) den ersten Bildungsbericht seit bestehen
12 der Deutschen Republik vorgelegt, das ist die Basis um Tendenzen festzulegen, viel
13 zu spät. (...)

14 **H:** Externe sowie interne Evaluation in Schweden, die pädagogische Universität in
15 Uppsala sowie Skolverket evaluieren von außen. 2004 begann die Evaluation aller
16 Schulen in Schweden, es entstanden Antimobbingpläne usw.

17 **O:** Die Evaluation der Schüler besteht nicht nur aus Wissensbeständen, oder?

18 **H:** Genau, sondern auch aus Kompetenzen, z.B. soziale Kompetenz ist sehr wichtig

19 **(II) Kassette 7, S. A: Seminarprotokoll 15.06.05**

20 **H:** Die Diskussionen nehmen viel Zeit in Anspruch, aber es gibt keine Einzelkämpfer:
21 Alle sind in einem Raum, natürlich sind nicht alle immer da, einige haben Unterricht,
22 andere Fortbildung etc. Es gibt auch wöchentlich die Fachkonferenzen für alle Fächer
23 bzw. Fachkombinationen, es gibt viele Konferenzen, d.h. das benötigt viel Zeit, aber
24 es ist demokratisch. Man teilt viele Dinge, hat Unterstützung, es gibt Vor- und
25 Nachteile (Siehe Powerpoint) (...) Das Problem ist, dass man als Lehrer so sehr in das
26 Team eingebunden ist, dass bei einem Ausscheiden große Lücken entstehen, größere
27 als bei einem Einzelkämpfer, der geht.

28 Die Teamleader bekommen 120 Euro mehr Gehalt, nicht mehr Zeit, aber mehr Geld.
29 Sie bekommen aber vom Team Unterstützung indem andere Arbeiten von ihnen
30 teilweise übernommen werden. Die Teamleader werden gewählt, d.h. vorgeschlagen
31 und können jederzeit vom Team wieder abgewählt werden. Alle Teamleader und die
32 Headmaster haben jede Woche eine 1,5 h Konferenz. Es gibt eine Organisation und
33 Strukturen. (K...) (E...)

34 **H:** In Schweden werden Lehrer im Vgl. zu anderen Berufsgruppen sehr schlecht
35 bezahlt: „We are the bottom of the society.“ Das ist schlecht. Das Durchschnittsgehalt
36 beträgt 2200 Euro brutto pro Monat, das ist sehr wenig für eine 45 Stundenwoche. In
37 der Vergangenheit hatten Lehrer und Priester eine hohe Stellung in der Gesellschaft,
38 in den Gemeinden, heute ist das nicht mehr so. Deshalb wollen junge Leute keine
39 Lehrer werden, sie wollen alle Medienstars werden, deshalb gibt es viele schlecht
40 qualifizierte Lehrer. Die klugen Leute sind keine Lehrer. Das ist ein großes Problem
41 in Schweden, vielleicht mehr als in anderen Ländern. (...)

42 **O:** Obwohl schwedische Eltern auch manchmal nicht so interessiert sind, sind sie
43 trotzdem mehr eingebunden, in Deutschland fehlt diese Kultur (...) (H...Erläuterungen
44 zu Dokumenten)

45 **O:** Das Wohlfühlen, das Klima spielt eine große Rolle, nicht nur die Schülerleistung,
46 dafür sind Lehrer bereit etwas zu tun.

1 **H:** Das ist richtig, die Lehrer haben bei der Umstellung freiwillig mehr gearbeitet,
2 weil es Spaß gemacht hat, aber die Lehrer werden auch müde und man vergisst
3 schnell, wie gut man es jetzt hat. Manchmal möchte ich sie in andere Schulen fahren,
4 damit sie den Vergleich haben. (K...)

5 **A:** Was wird gegen Motivationslöcher gemacht? Gibt es etwas besonderes dafür?

6 **H:** Ja, man muss etwas machen. Wir sind eine große Schule und man kann schlecht
7 alle zusammenbringen. Wir haben innerhalb der Einheiten pädagogische Nächte, d.h.
8 drei Stunden pädagogische Diskussionen bei Essen und Trinken. Die werden
9 regelmäßig durchgeführt, das motiviert auch, manchmal gibt es auch Inputs,
10 besonders jetzt brauchen wir externe Inputs. In der Vorbereitung auf das neue
11 Schuljahr wird es in der Vorbereitungswoche zwei Tage Weiterbildungen in Bezug
12 auf neue Unterrichtsmethoden geben, letztes Jahr war es Portfolio, dieses Jahr weiß
13 ich noch nicht, was es sein wird. Die Präsentationsleistungen der Schüler soll
14 verbessert werden. Im Alltag gibt es keine Zeit dafür, deshalb muss so etwas extra
15 stattfinden. Der August ist gut, weil die Lehrer erholt aus dem Urlaub zurück sind.

16 **A:** Wie ist das mit der Lehrerausbildung generell?

17 **H:** Fünf Jahre lang gab es die Lehrerausbildungen im Zuge der Umgestaltung, jetzt
18 machen die Horterzieher Weiterbildungen. Man kann auch Bescheid sagen, wenn
19 man eine gute WB findet und fragen, ob man sie bezahlt bekommt. Normalerweise
20 gibt es regelmäßig zweimal im Jahr Tage, wo über den Erfolg der Schule reflektiert
21 wird.

22 **A:** Wie sind am Ende die individuellen Entwicklungspläne möglich, d.h. in der
23 Planung der Lehrer?

24 **H:** Er erzählt über die Planung der Jahrgänge 6 und 7 für die thematische Arbeit (fünf
25 Wochen regelmäßige Zeit an einem bestimmten Tag): „chemistry of the food“, über
26 die verschiedenen Level der Aufgaben und die Interdisziplinarität (Siehe erste
27 Interviews) Die Lehrer fragen zuerst die Schüler, was sie machen wollen, bevor sie
28 überhaupt anfangen ihren Plan zu machen. (A...) (...Hans liest aus dem Dokument vor,
29 wie das so abläuft, auch die Dokumentation und Evaluation der Schüler
30 diesbezüglich. Man kann für die thematische Arbeit auch in der Flex-Zeit arbeiten.)

31 **O:** Was macht der Lehrer in der Instruktion?

32 **H:** Normalen Unterricht, Inputs. Es ist eine Mischung aus altem Instruktionsstil und
33 neuem Lernen.

34 **(II) Kasette 7, S. B: Seminarprotokoll 15.06.05**

35 **O:** Die reine Instruktionszeit beträgt dann also nur zwei Stunden?

36 **H:** Wenn man z.B. 20 Stunden Zeit hat für die thematische Arbeit, d.h. dann sind
37 davon vielleicht 5-7 Stunden normale Instruktion, d.h. Input, da die Kinder das nicht
38 allein rausfinden können. Manche Lehrer drücken sich inzwischen vor diesen
39 Instruktionen, weil es einfacher für sie ist, wenn die Kinder allein arbeiten. Manche
40 haben sich zu sehr auf alles andere konzentriert, Gespräche mit Eltern etc., aber der
41 Unterricht darf nicht darunter leiden, d.h. einige Lehrer sind damit auch nicht klar
42 gekommen. Nicht alle Lehrer passen in ein derartiges System. (K...) (H...Vergleich
43 mit einem Fußballteam, Lehrer, die nicht reinpassen, kündigen meist von allein)
44 (Telefon klingelt, Nebengespräche laufen ab...) (In Schweden gibt es keine
45 Einzugsbereiche, sondern eine total freie Wahl...)

46 **H:** Wenn man die Schüler fragt, was ein guter Lehrer ist, antworten sie
47 wahrscheinlich, fair zu sein, lustig zu sein, Strukturierung zu haben, zu korrigieren,
48 Regeln zu haben usw., sie wollen nicht, dass die Türen offen sind.

1 **O:** Ein guter Lehrer ist in Deutschland wahrscheinlich dasselbe, trotzdem sind es
2 andere Lehrer? Welche Bedeutung hat das Bild vom Lehrer im Lehrer bei Ihnen?
3 (E...) Sprechen Ihre Pädagogen über ihre mentalen Bilder?

4 **H:** Ja, denn wir sind eine Einheit, wir arbeiten zusammen, manchmal wenn man
5 wütend oder traurig ist, kann man es im Lehrerzimmer rauslassen, es ist gut
6 Teampartner zu haben. Wir haben Arbeitskameraden, nicht nur Kollegen. (...) 70 %
7 der Lehrer sagen, dass die Teamarbeit die größte Errungenschaft der Umgestaltung
8 ist.

9 **A:** Sind die Bedingungen vielleicht anders, so dass die Lehrer anders sind? (...)

10 **H:** Wir haben seit 40 Jahren Sozialdemokratie. „We are used to have trust in
11 authorities.“ (...) Auch in Deutschland kümmert sich die Gesellschaft. Ich weiß nicht,
12 ob es unterschiedliche mentale Bilder sind. Z.B. die Norweger wollen nicht in die EU,
13 und die Dänen sind freier. Wenn die Schweden sich zu unfrei fühlen, gehen sie nach
14 Dänemark und Finnland, die haben den russischen Berg hinter sich. **O:** Liegt der
15 Unterschied vielleicht darin, dass sich die Lehrer mehr ihrer mentalen Programme
16 bewusst sind?

17 **H:** Ich denke nicht, dass sich deutsche und schwedische Lehrer in dieser Hinsicht
18 unterscheiden. Hans glaubt nicht, dass man in Schweden mehr reflektiert, er denkt,
19 dass es an den Strukturen liegt. Das System ist Realschule in den 60zigen in
20 Schweden!

21 **O:** Wie kann man hier Lehrer für andere Vorgehensweisen öffnen? (...) In Schweden
22 reden die Lehrer über die mentalen Modelle.

23 **H:** Futurum ist auch anders als normale Schulen in Schweden, aber die Veränderung
24 ist nicht so extrem, wie es hier in Deutschland wäre. Hier muss mehr Freiheit gegeben
25 werden, von der man zunächst beweisen muss, das sie gut ist. In Deutschland muss
26 man sich noch mehr beweisen, dass man mit dem Neuem erfolgreich ist. Wir hatten
27 Lehrer, die am Anfang absolut gegen die Veränderung waren und sagten, dass es nie
28 funktioniert und die heute sagen: ok, es funktioniert besser als ich dachte.(...) Die
29 Lehrer haben an verschiedenen Schulen unterschiedliche Auffassungen von
30 Teamarbeit, aber denken, sie machen das gleiche, so war es auch mit der Arbeit in den
31 Einheiten. Es war individueller Sport (unter deutscher Flagge), den man vorher auch
32 in Schweden gemacht hat, Futurum ist jetzt eher ein Fußballteam, dass zusammen
33 spielt.

34 **E:** Warum stellen Sie hier ihre Schule vor damit andere Ihr Modell nachgestalten,
35 wenn sich die Leistungen der Schüler nicht signifikant verbessert haben?

36 **H:** Es werden immer nur Noten gemessen, wie z.B. in Schweden der nationale
37 Notenvergleich im Herbst. Aber was ist eine Note? Kann man diese Noten wirklich
38 vergleichen? Den Eltern sind nur die Noten wichtig, aber die Sozialkompetenz, die
39 persönliche Entwicklung. Wie viele brillante Leute haben in der Schule versagt?
40 (A...) Wenn du keine sicheren, glücklichen und sozialgeborenen Kinder hast, dann
41 findet kein Lernen statt. (...)

42 **Dritte Interviewphase September 2005**

43 **(III) Kassette 8, S. A: Hans Ahlenius**

44 **A:** Gab es Widerstände gegen die Reformen in den 60zigen?

45 **H:** Wir hatten eine Menge Reformen, was viele Diskussionen etc. bedeutete, man
46 muss erst rausfinden, was das alles bedeutet. Manchmal kommen Reformen so

1 schnell, werden den Pädagogen nicht erklärt und das ist anstrengend. (...) Die Lehrer
2 sind müde davon.

3 **A:** War der Veränderungsprozess zu Futurum nach den erfolgreichen Reformen in der
4 schwedischen Vergangenheit relativ einfach? (Ich habe den Vergleich zu Deutschland
5 im Kopf.)

6 **H:** Ja, bei euch ist es mit Sicherheit schwieriger, mehr Widerstand. Wenn man die
7 schwedische normale Schule mit Futurum vergleicht, ist da kein so großer
8 Unterschied, vielleicht in der Architektur, die Auflösung der Klassenräume usw., aber
9 insgesamt ist es keine so große Veränderung für uns hier.

10 **A:** Was denken Sie über unser dreigliedriges System? (...)

11 **H:** "I'm not an expert for the German school system, (...) but I don't like a system
12 that separates children when they are 10 or 11 years old. I think it is horrible. (...)
13 Even when they are 16 or 17 leaving Futurum they still don't know what to do and it
14 was the same with me. (...) It is better if you can keep the same conditions for all
15 children, I think it is a type of segregation, when you say one type of school is better
16 quality. We have more democracy and freedom in our system in Sweden. (...) It is
17 for everyone"

18 **H:** In Schweden gibt es auch Segregation in Bezug auf Privatschulen, die Fahrt
19 dorthin können sich nicht alle leisten und es werden nur Schüler mit guten Noten
20 akzeptiert (...) Das Gymnasium ist anders als das deutsche - Berufsausbildung gehört
21 auch dazu. In Problemgebieten gibt es auch 15-20 Prozent Leute, die aus dem
22 Gymnasium ausscheiden.(...)

23 **A:** Ausführungen zum dreigliedrigen System, Hauptschuleffekt (...)

24 **H:** Der individuelle Entwicklungsplan ist gut für alle Kinder und die Kinder mit
25 Problemen bekommen extra Hilfe. Wenn sie Probleme in Schwedisch und Englisch
26 haben, dann bekommen sie extra Hilfe für diese Fächer, statt eine dritte Fremdsprache
27 anzufangen. Außerdem sieht man durch die individuellen EP und die Teamarbeit die
28 Probleme früher. Man erkennt die schwächeren Kinder und kann sie gezielt
29 unterstützen! In normalen Klassen mit 25 Schülern gehen die unter und besonders
30 Mädchen, die nur still da sitzen gehen dabei unter (Jungs fallen ja wenigstens noch
31 auf) Es gibt mehr Fürsorge für alle. (...)

32 **A:** Wie funktioniert das Vorschulsystem in Schweden?

33 **H:** Kindergarten wird staatliche gefördert, d.h. kostenlos für die Eltern (...)

34 **A:** Haben Vorschullehrer eine extra Ausbildung?

35 **H:** Ja, sie haben eine extra Ausbildung (Siehe homepage skolverket). Es gibt zwei
36 Arten von Vorschullehrern, Vorschullehrer und Horterzieher, beide sind speziell für
37 draußen und den Freizeitbereich ausgebildet. Das die Vorschule im Schulsystem ist,
38 gibt es erst seit ca. sieben Jahren, 90 Prozent der Kinder nutzen das mit 6 Jahren. Es
39 gibt ein extra Curriculum mit langsamer Eingewöhnungszeit, d.h. viel Spielen
40 usw.(...). Das Skolverket hat in einer Evaluation kritisiert, dass einige Vorschulen zu
41 sehr Schulen sind, d.h. das Spielen zu kurz kam. In Futurum gibt es für jede Farbe die
42 Vorschule, sie haben ihre eigenen Räume, d.h. pro Team eine Vorschuleinheit.
43 Kindergärtnerinnen haben auch eine besondere Ausbildung.

44 **A:** Wie gefällt Ihnen das Vorschulsystem?

45 **H:** Gut, aber es ist schwierig, weil die Vorschule vorher zum Kindergarten gehörte
46 und jetzt zur Schule und die Grundschulpädagogen und Vorschullehrer haben
47 zusammen Meetings bzw. Konferenzen, sie gehören jetzt zum Team. Vorschullehrer
48 und Grundschullehrer bekriegen sich, die Grundschullehrer schimpfen auf die
49 fehlende Vorbereitung und umgekehrt werden sie von den Vorschullehrern als

1 arrogant erlebt. Damit gab es viele Probleme in Futurum in den letzten Jahren. (...)
2 überall in Schweden.

3 **A:** Haben die Lehrer der unterschiedlichen Altersgruppen auch diese Probleme der
4 Zusammenarbeit?

5 **H:** Auch die Lehrer für ältere und für jüngere Kinder haben eine andere Sichtweise
6 von Kindern und ein anderes Umgehen mit Kindern. Es gab vorher ausgeprägte
7 Kulturen und die Zusammenarbeit war am Anfang manchmal schwierig.
8 Mittelstufenlehrer haben im Gegensatz zu Grundschullehrern auch an der Uni studiert.
9 (...) Man entscheidet sich während des Studiums für Stufe 1-7 oder von Stufe 4 bis 9

10 **A:** Können Sie mir die schwedische Mentalität beschreiben?

11 **H:** Es wird gesagt, wir sind ruhig, aber ich denke, wir sind, wie ihr seid.
12 Wahrscheinlich sind deutsche und Schweden recht ähnlich. Wir leben alle in einer
13 Sozialdemokratie und haben ähnliche Bedingungen, wir bezahlen hohe Steuern,
14 warten in Schlangen auf Busse usw., man weiß genau was passiert, in dieser Hinsicht
15 sind unsere beiden Völker ähnlich. (...) In der Geschichte gab es viele Vermischungen
16 der beiden Völker und was man stereotypisch wahrnimmt, ist wahrscheinlich nicht
17 wahr, wir sind gleich.

18 **A:** Denken Sie dann, es sind die unterschiedlichen Bedingungen, die den Unterschied
19 in der Beweglichkeit des Schulsystems ausmachen, statt einer spezifischen
20 Mentalität? (...)

21 **H:** Auch in Schweden hat man Angst vor Veränderungen. Die Reform des
22 Bildungssystems begann mit Olaf Palme, damals war der große Schritt, dass jedes
23 Kind die gleichen Möglichkeiten bekam: „That is maybe the difference, that we want
24 every child to have the same opportunities.“ Ob es arm ist oder reich, ob es Probleme
25 hat mit schulischen Leistungen oder nicht. So viele berühmte erfolgreiche Leute
26 waren schlecht in der Schule, man muss erst lernen zu lernen. (...)

27 **H:** Wir haben die Sozialdemokraten gewählt und diese Politik wurde dann auch
28 umgesetzt, sie haben diese Reformen gemacht, im Gegensatz zu den Konservativen,
29 die das Privatschulsystem eingeführt haben, als sie an der Macht waren.(...) Sie haben
30 versucht alles auf privater Schiene zu machen, auch Krankenhäuser, aber als die Leute
31 ihre Jobs verloren, wurden sie wieder abgewählt.

32 **A:** Haben Privatschulen eine andere pädagogische Konzeption?

33 **H:** Nicht unbedingt, einige haben das selbe Konzept wie Futurum, aber sie wollen
34 Geld machen und sind in ihrer Ausstattung eingeschränkt, weil sie Geld sparen
35 wollen.

36 **A:** Wie würden Sie die Lehrermentalität ihrer Schule bezeichnen? Ist sie anders als in
37 anderen Schulen (...) oder verändert Futurum die Lehrer?

38 **H:** Die Schule formt neue Lehrer und zieht natürlich auch gute Lehrer an, obwohl die
39 Konkurrenz sehr hoch ist, d.h. es ist schon schwer gut ausgebildete Lehrer zu finden,
40 weil Stockholm mehr bezahlen kann. (...) **H:** In Magdeburg wird es einfacher sein
41 engagierte Lehrer zu finden für eine erste andere Schule. (...) Gespräch über die
42 Lehrer, die wechselten.

43 **(III) Kasette 8, S. B: Hans Ahlenius**

44 **A:** Welchen Status hat Bildung und Erziehung in Schweden?

45 **H:** Am Anfang war es schwieriger die Eltern einzubinden, wie es das Konzept
46 vorsieht, sie kamen einfach nicht, auch wenn man sagte, die sollten kommen, es
47 bestand wenig Interesse. (...) Ausführung über schwedische Lehrerverbände und wie
48 die Bildungsverantwortung den Kommunen übertragen wurde. (A...) Letzteres hat

1 auch Nachteile, z.B. die Aufspaltung des Schulsystems, außerdem wurde Geld, dass
2 für Schulen gedacht war, z.B. für Strassen verwendet. Dagegen gab es dann ein
3 Gesetz.

4 **A:** Wie ist das mit der Dokumentation, wird alles bereits im Intranet elektronisch
5 gesichert?

6 **H:** Schüler und Eltern dokumentieren in Papierform in den Logbüchern und
7 Entwicklungsgesprächsformularen. Die Lehrer nutzen zusätzlich das Intranet, was
8 von den Eltern nicht einsehen werden kann, Sie haben nur Zugriff auf bestimmte
9 Bereiche, z.B. die Hausaufgaben. (...) (A...) Alle Konferenzdokumentationen sind im
10 Intranet für die Pädagogen einsehbar, d.h. alles ist transparent, aber es gibt
11 teaminterne Meetings für jede Farbe, die „geheim“ sind, außer dem Admin darf keiner
12 rein, auch die Headmaster nicht, nur der für dieses Team verantwortliche Headmaster.
13 Es gibt auch ein Team, dass den Headmaster die teaminternen Dokumentationen nicht
14 einsehen lässt. (...) Auch das andere Personal, wie Krankenschwestern,
15 Küchenpersonal, Reinigung, Cafeteria, Hausmeister usw., hat Konferenzen und
16 Dokumentationen online, obwohl diese das nicht so oft nutzen. Auch die
17 Antimobbingkonferenz, die Schülerkonferenzen, Fachkonferenzen, gemischte
18 Konferenzen, wo alle Lehrer und Schüler anwesend sind, PC- Konferenz etc. haben
19 Konferenzdokumente, die man jederzeit einsehen kann, ebenso wie die „Timetable
20 group“, Pädagogikgruppen, Teamleadergruppen, Bibliotheksleute und alle anderen.

21 **A:** War es schwierig die Leute zum Dokumentieren zu bewegen?

22 Ja und nein! Den Computer zu nutzen war am Anfang schwierig, aber als das Intranet
23 dann kam, wurde es besser und wenn das Intranet jetzt Probleme hat, machen sie
24 einen Aufstand. (A...) Die Nutzung hat sich extrem verbessert. (A...)

25 **A:** Wie werden die teamübergreifenden Arbeitsgruppen gebildet?

26 **H:** Man kann sich dafür melden, es ist in der Freizeit, aber man wird extra bezahlt
27 dafür, z.B. 1300 Kronen extra für eine Teamleaderposition. (...) Nur wer in einem
28 Team arbeitet kann auch Teamleader werden, d.h. man kann nicht in ein anderes
29 Team.

30 **A:** Wie wurden die Teams damals gebildet?

31 **H:** Wir dachten, wir sind gebildete und intelligente Leute, die demokratisch denken,
32 warum machen wir es nicht auf freiwilliger Basis? Das hat nicht funktioniert. Der
33 Headmaster entschied eine Gruppe zur Teambildung zusammenzustellen. Aus jeder
34 Pädagogikrichtung war jemand dabei. Das Team machte Vorschläge und achtete auch
35 auf die Chemie zwischen den Leuten. (...) Dann gab es Weinen und Tumulte, sie
36 wollten so nicht arbeiten, weil alte „Teams“ auseinander gerissen wurden. Sie wollten
37 im selben Team bleiben. (...) Man musste sie mit psychologischen Tricks überzeugen.
38 Eine Lehrerin verließ die Schule aus Protest. Mit den Kindern, war das nicht so
39 schwierig. (A...) Jetzt darf man nicht mehr wechseln, man muss im selben Team
40 bleiben, manchmal werden Pädagogen allerdings aufgrund von Schülerzahlen oder
41 pädagogischen Veränderungen ausgetauscht.

42 **A:** Wie entstanden die Veränderungsgruppen damals?

43 **H:** Die Veränderungsgruppen (für den Umbau) wurden von Henrik, Hans und den
44 Headmastern aufgestellt, während der Woche in den Bergen. Man konnte eine oder
45 zwei auswählen, die meisten haben eine ausgewählt. (...) (A...) Diese Gruppen haben
46 für 1,5 Jahre existiert, danach nicht mehr.

47 **A:** Können Sie die Veränderungsschritte insgesamt näher beschreiben?

48 **H:** 1995 wurde die politische Entscheidung getroffen. (...) 1996 wurde eine Woche im
49 Sommerhaus daran gearbeitet und anschließend Meetings initiiert sowie die
50 Arbeitsgruppen ins Leben gerufen. Danach wurde ca. 1,5 Jahre so gearbeitet und dann

1 begann 1997 der Umbau. (A...) Zu diesem Zeitpunkt, war das Konzept schon ziemlich
 2 fertig, obwohl natürlich noch weiter gedacht und gedanklich umstrukturiert wurde, die
 3 Bibliothek fehlte beispielsweise noch.

4 **A:** Können sie mir Ihre Aufgaben als Projektleader beschreiben?

5 **H:** Wir waren verantwortlich für die Meetings. Henrik und ich hatten gemeinsame
 6 Tage der Projektarbeit, aber auch Tage, wo wir allein arbeiteten und den jeweils
 7 anderen unterrichteten. Wir haben Infopapiere gemacht mit Umbauinformation und
 8 Bildern etc. (A...) Wir hatten den totalen Überblick, die Pläne und schrieben alles auf.
 9 Wir waren in allen Arbeitsgruppen und mussten die Ergebnisse in einen
 10 Zusammenhang bringen, d.h. den Umbau und die Umstrukturierung koordinieren. (...)
 11 (A...) Der Headmaster war der große Boss. (...) Der Headmaster wollte Hans und
 12 Henrik als Projektleiter, weil Henrik Ingenieur und Lehrer ist und Hans gleichzeitig
 13 PC – Experte. Zwei Pädagoginnen waren zusätzlich zur Unterstützung im
 14 Umbruchteam, und wurden dafür freigestellt, aber Hans und Henrik hatten mehr
 15 Verantwortung. Die Sekretärin war auch sehr stark eingespannt aufgrund des
 16 „Papierkrieges“, weil es damals noch kein Intranet und homepage gab.

17 Die anderen Schulen in Håbo konnten auf die Dokumente von Futurum zurückgreifen
 18 und wurden schneller fertig.

19 **A:** Was sind die Aufgaben eines Headmasters?

20 **H:** Sie sind für alle Angestellten der Schule zuständig und für das Budget sowie
 21 pädagogische Fragen. Die drei Headmaster haben eine Firma Namens „Futurum,“ d.h.
 22 sie haben Verantwortung für die Wirtschaftlichkeit der Schule. (A...) Sie unterrichten
 23 nicht, dass wird manchmal als Nachteil empfunden, weil sie die Nähe zum Unterricht
 24 verlieren. (A...) (...) Jeder Headmaster hat zwei Teams. Die Headmaster treffen sich
 25 einmal die Woche im Rathaus zu einer Headmasterkonferenz, d.h. alle Headmaster
 26 der Kommune. (A...)

27 **A:** Bedeutet die Auswechslung der Headmaster eine neue Richtung?

28 **H:** Wir fürchten, dass es so sein könnte. Aber wir wissen es nicht. (...) (A...) In der
 29 Vergangenheit war es so, dass der eine Headmaster den Überblick hatte. Er war der
 30 Gebietsboss, d.h. er hatte auch Verantwortung für eine weitere Schule und die beiden
 31 anderen Headmaster waren darunter. Jetzt wurde die Hierarchie abgeflacht. Jetzt gibt
 32 es zwei pädagogische Leiter für die ganze Kommune, einen für externe Belange (EU
 33 etc.) und einen für interne Belange. (...)

34 **(III) Kassette 9, S. A: Hans Ahlenius**

35 **A:** Sind die Lehrer in Schweden auch verbeamtet?

36 **H:** Lehrer sind keine Staatsangestellten, sondern Angestellte der Kommune. Es ist
 37 nicht schwieriger einen Lehrer rauszuschmeißen als das Küchenpersonal, es gibt
 38 dieses Gesetz, dass man Leute nicht einfach so feuern kann, es sei denn es gibt gute
 39 Gründe, d.h. Lehrer haben keinen besonderen Beamtenstatus.

40 **A:** Was haben die neuen Strukturen erwirkt?

41 **H:** Viel, alle positiven Dinge, die wir haben! Man hat Arbeitsfreunde als Lehrer, eine
 42 Art Familie als Schüler, man ist nie allein usw., man hat Hilfe, mehr Köpfe, die
 43 zusammen arbeiten, die Teamarbeit hat viele Vorteile, aber auch Nachteile (Siehe
 44 Powerpoint) aber insgesamt überwiegt das positive, die Atmosphäre und das Gefühl
 45 von Geborgenheit und Sicherheit sowie Motivation sind gestiegen. (...) Die
 46 Pädagogen wissen es nur manchmal nicht zu schätzen, vergessen, was sie eigentlich
 47 erreicht haben. (...) Dafür sind die Besucher gut, sie führen die Errungenschaften
 48 immer wieder ins Bewusstsein. (...)

1 **A:** Haben die Teams extra Budgets?

2 **H:** Es gibt ein extra Budget für jedes Team, nicht viel, nur für kleine Dinge. Die
3 jährlichen Unterhaltungskosten von Futurum sind 5 Millionen Euro, 90% davon sind
4 Kosten für Lehrer. Die Kommune bezahlt Strom und Miete.

5 **A:** Gibt es ungeschriebene Regeln in Ihrer Schule?

6 **H:** Mit Sicherheit, auch die verschiedenen Teams haben ihre eigenen ungeschriebenen
7 Regeln. Es gibt eben auch diesen Wettkampf zwischen den Schulen.

8 **H:** (Er erklärt die "flying airplane metaphor") Im Oktober 1999 gingen sechs
9 Flugzeuge an den Start, die auf einer Höhe von zehntausend Metern ein bestimmtes
10 Ziel erreichen sollten. An Bord befanden sich die Pädagogen in ihrer Funktion als
11 Crew sowie die Passagiere, ihre Schüler. Eines der Flugzeuge war ein sehr langsames
12 Propellerflugzeug, dessen Crew extrem viele Sicherheitsvorkehrungen traf. Es
13 herrschte Helmpflicht, und das akribische Lesen der Sicherheitshinweise nahm eine
14 große Zeit des Fluges in Anspruch. Der Kapitän flog sehr vorsichtig und auf niedriger
15 Höhe. Die 10.000 m Flughöhe wurden bis heute nicht erreicht. „Sicherheit über alles“
16 war das ungeschriebene Gesetz an Bord. Ein anderes Flugzeug, die Concorde, stieg
17 mit Leichtigkeit auf eine Höhe von 10.000 m, allerdings befanden sich zu diesem
18 Zeitpunkt Teile der Crew noch auf dem Flughafen. Des Weiteren gab es einen
19 Katastrophenflug, der in einem Absturz eskalierte. Der Kapitän war einerseits mit
20 Flugzeugtyp und Route überfordert und die „Chemie“ der Crew vergiftete
21 andererseits die Flugsatmosphäre. Dieses Flugzeug ging erneut mit veränderter
22 Besetzung an den Start und liegt entsprechend weit zurück. Ein anderes Flugzeug
23 musste Zwischenstopps einlegen, weil erfahrene Mitglieder der Crew absprangen und
24 durch neue unerfahrene ersetzt werden mussten, auch der Kapitän wechselte
25 mehrmals. Die Flughöhe verringerte sich und der Kurs musste korrigiert werden. Bei
26 anderen Flugzeugen verlief der Flug nach Plan.(...)

27 **A:** Werden die Lehrer von den Headmastern evaluiert in ihrer Arbeit?

28 **H:** Ja, es gibt viele Evaluationen. Die Lehrer evaluieren sich auch selbst, ebenso wie
29 die Eltern, Headmaster und Teamleiter ihre Arbeit evaluieren. Auch die Universität
30 von Uppsala hat dieses Jahr unsere Schule evaluiert. Sie evaluieren regelmäßig
31 Schulen.

32 **A:** Hilft die Transparenz in Futurum gegen Statuskämpfe und Machtgerängel?

33 **H:** Die Schweden sagen: „You should not think too good about yourself.“ (das
34 Yantela law, d.h. eine bestimmte Bescheidenheit wirkt offenen Statuskämpfen
35 entgegen bzw. diese Haltung im Umgang mit sich.) (...) Ideenbanken und das Teilen
36 von Wissen und Ideen sind wichtig, aber nicht jeder teilt diese Ansicht in Futurum, es
37 gibt immer noch ein bisschen Informationsvorenthaltung bzw. dass man alles selbst
38 machen will.(...) Man muss ja nicht alles von anderen übernehmen, aber auch nicht
39 immer alles neu erfinden. (A...)

40 **A:** Denken Sie, die Schweden mögen Transparenz mehr als die Deutschen?

41 Nein, die Transparenz und das Vertrauen kommen durch die neue
42 Organisationsstruktur, nicht weil die Leute Transparenz mehr mögen als deutsche
43 Lehrer. (...) Es ist ein neues Projekt geplant, alle in der Kommune zu vernetzen, d.h.
44 Schulen, Universitäten etc. (...) Die Schüler sollen alle dazu gebracht werden ihre
45 Dokumentationen per Intranet zu schicken, es wird noch nicht von allen genutzt. Der
46 Vorteil daran ist, wenn man an etwas arbeitet und auf der Seite des Teams
47 abspeichert, kann man es von überall öffnen und weiter bearbeiten. (...)

48 **A:** Was war der wichtigste Schritt oder der Schlüssel zum Umbruch?

49 **H:** Natürlich wirkt alles zusammen. "The main thing was maybe the political decision
50 and without Ingmar Mattson und his consulting teams inviting to use the system and

1 change the mind of the people in the community - the leadership it would be
2 impossible.”(...)
3 Die zweite Sache ist, das man anfangen muss, völlig neu zu denken und das Ganze im
4 Blick zu behalten, man muss sich völlig befreien, alles muss von Anfang an bedacht
5 werden, man muss einen Anfangspunkt setzen.
6 Vorschlag: (guter Rat in der Präsentation) zögert nicht, es zu tun und habt Geduld und
7 sucht euch Unterstützung, z.B. professionelle Evaluation von der Uni, man kann sich
8 damit auch absichern, vor den Eltern und Kritikern, man muss immer besser sein,
9 wenn man etwas neu anfängt

10 **(III) Kasette 9, S. B: Hans Ahlenius**

11 **H:**(...) Die Evaluation der Universität ist wichtig, weil man auch anfangs die Erfolge
12 nicht sofort sehen wird, deshalb muss die Universität helfen, z.B. mit einer normalen
13 Schule vergleichen. (...) Man muss sich absichern, um die Kritiker zu überzeugen
14 (A...Modellschule vs. Ganzes System) Ich werde weiter den Erfolg der neuen
15 Futurum-Schulen in Schweden und Europa verfolgen. (...)

1 **Vierte Interviewphase Mai 2006**

2 **(IV) Kasette 10, S. A: Hans Ahlenius**

3 **A:** Wie viel Tage im Jahr bekommt man eine Freistellung für Lehrerfortbildung?

4 **H:** Fünf Tage.

5 **H:** (Beschreibung der Vorbereitungswoche in den Ferien bevor die Schule anfängt...)

6 **A:** Sind die Stunden eigentlich 45 Minuten oder volle Stunden?

7 **H:** 60 Minuten x 45 pro Woche.

8 **H:** (Ausführung, wie man die Lehrer trotzdem motiviert - sehr schwierig, Flexibilität
9 in der Stundeneinteilung hilft...)

10 **A:** Arbeiten die Specialpaedagogen auch 45 Stunden pro Woche?

11 **H:** Ja, nur die Horterzieher haben eine 38 Stundenwoche, aber dafür keine
12 Schulferien, sondern nur normale Urlaubstage.

13 **A:** Wenn man Veränderungen möchte, z.B. als Projektleiter oder Direktor, wie geht
14 man dann vor, welche Rolle spielt die Politik?

15 **H:** Wir brauchen Geld von den Politikern, d.h. die Headmaster schlagen etwas vor,
16 z.B. wie viel Personal gebraucht wird oder neue Bücher für die Bibliothek usw. und
17 die Politiker entscheiden dann, ob Geld zur Verfügung gestellt wird. Aber mit
18 bewilligten Geldern kann schon recht frei umgegangen werden.

19 **A:** Muss man jedes Mal diese bürokratischen Wege durchlaufen, wie in Deutschland?
20 Anträge stellen, Ausschüsse bewilligen etc., wie sind die Wege zwischen Schulpraxis
21 und Politik gestaltet?

22 **H:** Weil wir eine kleine Kommune sind, haben wir ein enges Verhältnis zu den
23 Politikern und zur Administration und Entscheidungen können schnell getroffen
24 werden. Das kann auch daran liegen, dass wir ein kleines Land sind.

25 **A:** Sind die drei Headmaster überlastet?

26 **H:** Das müssen Sie sie fragen! Aus einer Lehrerperspektive sieht man sie zu selten, da
27 sie viele administrative Aufgaben haben, das Kollegium wünscht sich mehr
28 Involviertheit der Headmaster.

29 **A:** Werden die Lehrer, die an Lehrplänen der Kommune arbeiten dafür freigestellt?

30 **H:** Sie machen das im Rahmen der Fortbildungstage.

31 **H:** Diese von Teams erarbeiteten Lehrpläne müssen dann in der Schule umgesetzt
32 werden.

33 **A:** Seit wann existieren die Schulbücher auf drei Niveaustufen?

34 **H:** Lange, seit bestimmt zehn Jahren, bevor wir mit Futurum angefangen haben.

35 **H:** Ausführung zum seperierten Schulsystem bis 1960: Die intelligenten Schüler
36 gingen ab der 5. Klasse auf eine Realschule und anschließend dann auf das
37 Gymnasium. Die anderen Kinder besuchten die Volksschule. Dieses System wurde
38 1960 abgeschafft und die schwedische Grundschule (1-9) als Ganztagschule mit
39 neuen Lehrplänen, die mehr auf die individuellen Lernprozesse ausgerichtet waren als
40 vorher, eingeführt. Der Lpo 94 hat dazu dann noch die Teamarbeit eingeführt und war
41 mehr auf Überblick ausgerichtet, weniger auf Details. Auch die Art der Organisation
42 der Lehr- und Lernprozesse spielte bereits mit eine Rolle.

43 **A:** Was hat sich bezüglich der Freiarbeit in den letzten Jahren in Futurum verändert?

44 **H:** Als wir 1999 angefangen haben, hatten wir eine Art Freiarbeit nachmittags im
45 Konzept, wir nennen es „Rucksack“ oder so, aus den Fächern werden prozentual
46 Zeiteinheiten in diesen Rucksack getan, d.h. in diese zwei Stundeneinheit wird von
47 allen Fächern was transferiert, je nachdem wie viel Zeit die Fächer sonst so haben,

- 1 schwedisch hat mehr als Musik z.B., und innerhalb dieser Zeit wird sehr frei und
 2 individuell gearbeitet, d.h. die Kinder wählen frei, was sie machen. Das Problem war,
 3 dass ca. fünfzig Prozent nicht so richtig wussten, was sie machen sollten und ca. zehn
 4 Prozent gar nichts gemacht haben. Damals waren sie noch nicht bereit dafür. Aber
 5 inzwischen nach sieben Jahren haben wir uns zu etwas mehr Strukturierung
 6 entwickelt. Aber es kann jetzt schwer in den Stundenplan integriert werden, weil die
 7 unterschiedlichen Teams zu der Zeit schon andere Sachen machen (...) Jetzt haben sie
 8 (Hans und Henrik) den Headmastern vorgeschlagen, neue Entscheidungen zu treffen
 9 und die Feiarbeit erneut auszuprobieren, da sie denken, dass sie jetzt bereit dazu sind.
- 10 **H:** Schülerzahlen gehen zurück (...) nächstes Jahr nur fünf Teams, Henrik wird die
 11 Organisation inklusive der Stundenpläne neu konzipieren und es wird einen Tag
 12 geben, der in allen Teams gleich gestaltet ist und der diese Freiarbeit (Rucksack) für
 13 1,5 h enthält (...) man ist wieder ein Stück auf dem Weg zu der angestrebten
 14 ganzheitlichen Arbeit, die man eigentlich machen wollte, Futurum war ein Stück weit
 15 davon weggekommen.
- 16 **H:** Ausführungen: Gespräche mit Headmastern, Kritik, dass Erfahrungen nicht
 17 ausgetauscht werden, Vorschlag Teams dazu Dingen zwingen, Headmaster müssen
 18 dahinter stehen und das überwachen.
- 19 **H:** Die Kommune hat finanzielle Schwierigkeiten auch wegen des Abbezahls der
 20 Schulden für den Umbau der Schulen. Jemand wurde deshalb gefeuert und eine neue
 21 Verantwortliche für den Bildungsbereich eingestellt. In der Folge wird auch die
 22 Headmastersituation geändert. (...) Es geht wieder in Richtung des alten Systems: ein
 23 Headmaster und zwei Vizeheadmaster, so kann einer den Überblick haben und die
 24 letzte Entscheidung treffen
- 25 **A:** Konnte der Austausch zwischen den Teams verbessert werden?
- 26 **H:** Nein, nicht wirklich, die Headmaster üben zu wenig Druck diesbezüglich aus. (...)
- 27 **A:** Wie sieht es inzwischen im grünen Team aus, da waren doch Veränderungen im
 28 Gange bezüglich der schwächeren Schüler?
- 29 **H:** Es gibt jetzt ein Lehrstudio bestehend aus drei Räumen. Eine Specialpaedagogin
 30 und eine Schülerberaterin arbeiten dort ständig und ein Team von drei
 31 Specialpaedagogen, die sich in der Betreuung abwechseln. Hier bekommen
 32 schwächere Schüler Hilfe, auch Schüler, die nicht zur Schule gehen wollen z.B. oder
 33 mit Lernbehinderungen. (...)
- 34 **A:** Wie sieht das mit dem Kindergarten bzw. von 0-6 Konzept aus?
- 35 **H:** eine Schule in der Kommune hat damit begonnen (...) im August 2005.
- 36 **H:** Ausführungen über andere alternative Schulen, die ähnlich sind, teilweise Dinge
 37 von Skola 2000 übernommen haben, d.h. Entwicklungen sind im Gange (...)
- 38 **A:** Wie viele Skola 2000 Schulen gibt es inzwischen? Sind neue entstanden?
- 39 **H:** Es sind ca. 28 Skola 2000 Schulen in Schweden (...) Mindestens 30 Prozent aller
 40 Schulen in Schweden arbeiten mit individuellen Entwicklungsplänen. (...)
- 41 **H:** IUP ist derzeit als Schlagwort für individuellen Entwicklungsplan (IEP- deutsch)
 42 in aller Munde in Schweden, nachdem der Lpo94 entwickelt wurde, entstand diese
 43 Entwicklung hin zu IUP, es gab in den letzten zehn Jahren nach der Einführung des
 44 Lpo94 eine explosionsartigen Ausbreitung der IUPs, d.h. es ist ein Entwicklungstrend
 45 in Schweden. (...) Das war das erste Mal, dass sich ein Lehrplan auf die Pädagogik in
 46 der Form ausgewirkt hat. Der Einbezug der Arbeitsorganisation stellt den
 47 entscheidenden Unterschied zu den davor entwickelten Lehrplänen dar.
- 48 **A:** Wie wird sicher gestellt, dass die Schüler die Mindestanzahl der vorgeschriebenen
 49 Stunden in den Fächern absolvieren, wenn sie frei wählen können?

1 **H:** Am Anfang wurde das in den Logbüchern angestrichen, und auch wöchentlich
2 gezählt, was auf ein Jahr hoch gerechnet, unheimlich viel Aufwand bedeutete.

3 **(IV) Kasette 10, S. B: Hans Ahlenius**

4 **H:** Deshalb wurde damit aufgehört. Wenn man IUP hat, dann ist es auch Blödsinn zu
5 sagen, dass alle Schüler 500 Stunden Mathematik brauchen. Ich denke, zukünftig wird
6 die Stundentafel keine Rolle mehr spielen.

7 **A:** Ist inzwischen die Flaute wieder vorbei? Hat sich die Motivation der Lehrer wieder
8 gebessert?

9 **H:** Ich weiß nicht, was ich dazu sagen soll, einige der Teams sind positiver eingestellt,
10 aber es gibt auch einen interessanten und traurigen Aspekt, der auftauchte: Es wurde
11 eine überstürzte Entscheidung getroffen die Bibliothek woanders einzurichten, dabei
12 wurden einige Ratschläge von Hans und Henrik nicht berücksichtigt, was dazu führte,
13 dass die Altersgruppen räumlich wieder getrennt wurden, wie in der Zeit vor Futurum.
14 Der beobachtbare, traurige und interessante Effekt zeigte sich in Zuständen, die der
15 Zeit vor dem Umbau ähneln, hohe Lautstärke, keine Konzentration, Unruhe etc.
16 Dieser Fehler verdeutlicht die positiven Aspekte der Altersmischung ganz deutlich.
17 Auch fällt der positive Effekt der ständigen Anwesenheit der vielen Lehrer durch den
18 geteilten Raum auf. "The old school system is coming back, when you take the small
19 children out."

20 **H:** Ich arbeite jetzt dort, um nebenbei Aufsicht zu haben. (...)

21 **A:** Was hat sich im letzten Jahr verändert? Gibt es etwas neues?

22 **H:** Das Dach der Sporthalle leckt. Auch hier wurde nicht auf Ratschläge gehört, was
23 letztendlich teuer wird. (...) Die Rucksackarbeit und der Stundenplan wird gerade
24 verändert.

25 **A:** Gibt es Stellen für die Neustrukturierungen/ Stundenplanaufstellungen?

26 **H:** Für Henrik, er macht das jetzt wieder, nachdem der Jahresplan der letzten Jahre
27 von einer anderen Lehrerin gemacht wurde, wobei ein Rückgang zum alten System zu
28 beobachten war, deshalb macht es Henrik wieder. (...)

29 **A:** Hätten Projektleiterstellen zur Implementation der Veränderungen den Regress
30 aufhalten können? Kann die Rückentwicklung an fehlenden Stellen diesbezüglich
31 liegen?

32 **H:** Vielleicht war auch der Wechsel der Headmaster schlecht für die Entwicklungen.
33 (...) Eine starke und klare Führung, die den Prozess überwacht, ist wichtig. Mit einer
34 derartigen Führung wäre es besser gelaufen.

35 **A:** Welche Ziele, Wünsche und Visionen haben Sie für die Zukunft?

36 **H:** Ich wünsche mir, dass Futurum zurück auf den geplanten Weg kommt, dass die
37 Headmaster mit einer entsprechend klaren Führung dazu beitragen, dass eine stabilere
38 finanzielle Situation in der Kommune herrscht mit mehr Geld für Bücher, Materialien,
39 Lehrergehälter etc. (...Ausführungen zu den Wahlen in Schweden.)

Wissenschaftlicher Bildungsgang Anja Grosch

Persönliche Daten

Geburtsdatum 26.02.1976
Geburtsort Wernigerode
Staatsangehörigkeit deutsch

Schulbildung

08/1982 - 07/1990 Gesamtschule in Benneckenstein
09/1990 - 07/1994 Gerhard-Hauptmann-Gymnasium in Wernigerode

Magisterstudium

10/1997 - 06/2003
An der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg
- Hauptfach: Pädagogik, Nebenfächer: Psychologie und Philosophie
- Studienschwerpunkte des Hauptfaches:
Erwachsenenbildung und Wissensmanagement

Promotion

07/2004 - 12/2007
An der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg

Lehrtätigkeit

10/2004 - 03/2007
Lern- und Wissensmanagement an der
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Einführungsseminare im Rahmen des
Bachelorstudiengangs „Cultural Engineering“

Publikation

Grosch, A. (2006): Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten. In: Spies, A. / Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden, S. 223-236.