Barbara Falkinger, Anton Hajek, Michael Sertl

MACHT IN DER SCHULE

Veränderungen der politischen Machtverteilung im Bildungswesen

schulheft 90/1998

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand öS 280,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,–/sFr 40,–. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: S 120,– zuzüglich Versandkosten bzw. DM 18,–/sFr 18,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet öS 500,–/DM 70,–/sFr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Barbara Falkinger, Anton Hayek, Michael Sertl
Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko

ISBN Nr. 3-901655-10-7

Impressum:
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
e-mail: seiter.anzengruber@online.edvg.co.at
Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: REMA*print*, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16
Tel. und Fax: +43-1/408 11 20
HerausgeberInnen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber.
Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Michael Sertl
Einleitung 5

Macht global

Gita Steiner-Khamsi
Von der lokalen Schulentwicklung zur Bildungsindustrie 11

Karl Heinz Gruber
De-Regulierung als Re-Regulierung? 29

Michael Sertl
Die Schule ist kein Dienstleistungsbetrieb 42

Franz Ofner
Bildungsfinanzierung in Österreich 51

Macht konkret

Franz Ofner
Macht im Bildungssystem 67

Ilse Rollett
Kooperation, Konkurrenz und Männerbünde
Ein Blick auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule 80

Herbert Altrichter, Stefan Salzgeber
Das geheime Leben von Organisationen
Mikropolitik und Schulentwicklung 93

Mikropolitische Spielkiste

Elgrid Messner
Wer oder was führt hier eigentlich?
Szenen aus der mikropolitischen Spielkiste 124

Helmut Breit
Man muss immer weit gehen, um zu sehen, wie weit man gehen kann!
Schulentwicklung an einer Hauptschule 134

Rezensionen

Krainz-Dürr/Krall/Schratz: **Was Schulen bewegt** 138

Schratz/Löffler: **Die lernende Schule** 140

AutorInnen 143

Michael Sertl

Einleitung

Diese schulheft-Nummer hat schon (mindestens!) zwei Vorgänger. (Das ist der Vorteil, wenn man als Publikation in die Jahre kommt.) Die Nr. 23/1981 „Wer will was von der Schule" und die Nr. 60/1990 „Erziehungsziel Parteidisziplin? Die unendliche Geschichte vom Parteibuch". In der Nr. 23 sollte dokumentiert werden, dass es keineswegs bloß pädagogische Interessen sind, die in der Schule eine Rolle spielen. Es geht nicht nur um das Wohl der Kinder, sondern auch um jenes der Wirtschaft, der Sparkassen, der Kirche, der Lehrervereine usw. In der Nr. 60 wurde dann die für das österreichische Schulsystem so typische Parteibuchwirtschaft unter die Lupe genommen. (Da fallen mir zusätzlich noch die beiden Nummern über den ÖGB ein!) Die beiden Nummern aus dem Jahr 1981 bzw. 1990 thematisieren bereits das, was wir in dieser Nummer Makro- und Mikropolitik nennen: Welche Interessen sind in der Schule virulent, wie artikulieren sie sich und wie machen sie ihren Einfluss geltend?

Dabei hat sich in der Schule seit 1990 einiges getan. Als Stichworte seien genannt: Autonomisierung, Dezentralisierung, Professionalisierung. Eine Zeit lang hatte es tatsächlich den Anschein – zumindest für Wohlmeinende (und Naive), zu denen ich mich am Beginn dieser Entwicklung ebenfalls zählte –, dass der Einfluss der beiden Großparteien (gemäß den für sie schlechter werdenden Wahlergebnissen) zurückgedrängt würde, dass also die Parteibuchwirtschaft aufhören würde, ... dass eine neue professionelle Kultur mit Ausschreibungen, Hearings und Vorstellungsgesprächen bei Neueinstellungen und Leiter-Neubestellungen usw. usf. um sich greifen würde. (Vgl. dazu die Nr. 64/1991 zur Schulautonomie). Heute, am Ende dieser Dekade der Schulentwicklung, stelle ich ernüchtert fest, dass die alte bürokratische, auf der Macht der Verbände beruhende Schulkultur weiter existiert, wenn auch nicht ungebrochen. Dazu oder daneben, diese manchmal überlagernd, meistens

aber dieser unterlegen, hat sich auch eine professionelle Kultur entwickelt, die derzeit mit den Schlagworten Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement abgehandelt wird.

In unseren Redaktionsgesprächen haben wir dafür die Termini Altmacht und Neumacht verwendet, ergänzt durch die weiter existierende Ohnmacht von Teilen der Betroffenen. Damit ist zum ersten Mal das Stichwort Macht gefallen. Wir wollen in dieser Nummer aber nicht stereotyp in jenes unter LehrerInnen weit verbreitete Gejammer verfallen, das die Macht immer bei den anderen, „denen da oben" verortet. (Wobei ich aus 26jähriger Lehrererfahrung sagen muss: In diesem System, in dieser Einzelkämpferschule gepaart mit großer Macht bei den Verbänden, liegt es nahe, das Machtpotential, die Möglichkeiten des/r einzelnen LehrerIn als dürftig bis nicht vorhanden zu interpretieren.) Wir wollen den von Herbert Altrichter für österreichische Verhältnisse adaptierten Ansatz der „Mikropolitik in der Schule" aufgreifen, der davon ausgeht, dass alle Beteiligten über Machtressourcen verfügen. Nach diesem Ansatz ist Schulentwicklung ein Prozess, der weder von oben verordnet, noch von einzelnen „durchgezogen" werden kann, sondern ein stetes Aushandeln und Überprüfen von Zwischenergebnissen darstellt.

Diese neue Betrachtungsweise scheint mir eine konsequente Fortsetzung und Verbindung der beiden Themen, um die das Werk von *Herbert Altrichter* kreist: Schulentwicklung (im System) und Lehrer als Handelnde und Reflektierende. Ich denke, dass mit dem Ansatz der Mikropolitik die tatsächlichen Verhältnisse in den Lehrer- und Konferenzzimmern wirklich gut beschrieben werden können. Genau darum geht es nämlich, um die Fraktionen, Gruppierungen, um die „Mächtigen" und „Unterlegenen" in den LehrerInnenkollegien. Ein Thema, von dem sehr viel in informellen Gesprächen die Rede ist, in einer Art „informellen Wissen" von LehrerInnen gespeichert ist, das aber flugs verschwindet, wenn's einmal konkret dokumentiert werden soll. Da machen die Linken und Alternativen keine Ausnahme. Allzu gerne flüchtet man wieder auf die Ebene des Systems, der Verbände, der roten und schwarzen Lehrervereine, der Personalvertretung und Gewerkschaft ... (Warum das so ist, darüber haben wir im Laufe der Redaktionsarbeit interessante Beobachtungen machen können; vgl. weiter unten.)

Wir freuen uns, zu diesem Thema eine ganz neue Arbeit von *Herbert Altrichter* abdrucken zu können, die in kürzest möglicher Form die wesentlichen Aussagen seines Ansatzes vorstellt und mit Fallbeispielen belegt. Dazu liefert *Franz Ofner* aus seiner Sicht als Wirtschaftssoziologe ein theoretisches Konzept, das alle Aspekte der Macht im Bildungssystem zu erfassen versucht. *Ilse Rollett* thematisiert den geschlechtsspezifischen Aspekt der Machtfrage. *Elgrid Messner* und *Helmut Breit* liefern „Szenen aus der mikropolitischen Spielkiste". Schließlich dokumentieren wir in Kurzrezensionen zweier österreichischer Publikationen, die im renommierten Beltz-Verlag erschienen sind, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung und Diskussion in Österreich gerade auf dem Gebiet der Qualitätsevaluation durchaus international herzeigbare Ergebnisse vorweisen kann. Ganz falsch wäre aber der Eindruck, dass wir diese beiden Bücher höher einschätzen würden als die „bloß" im Innsbrucker Studien-Verlag erschienenen Bücher, in denen die Arbeiten von *Altrichter, Posch, Specht, Thonhauser* u.a. erschienen sind. Allerdings sind diese Arbeiten inzwischen so zahlreich, dass einschlägige Rezensionen uns schlicht überfordern. (Als eine der letzten übrigens eine Festschrift zum 60. Geburtstag von *Peter Posch*, dem wir auf diesem Weg auch herzlich zum Geburtstag gratulieren!) Wir verweisen mit besten Empfehlungen auf den Verlagsprospekt.

Aber das ist nur die eine Seite, sozusagen die Innensicht. Wir unterstellen, dass diese neue Sichtweise reale Veränderungen reflektiert. Und diese Veränderungen lassen sich auch, das ist der Ansatz dieser schulheft-Nummer, als Machtverschiebungen in einem globalen Sinn beschreiben. Neben der Verschiebung von der Altmacht zur Neumacht auch als Verschiebung in räumlich-politischer Sicht: vom Zentrum zur Peripherie und vom Nationalstaat zu supranationalen Instanzen (z.B. OECD, EU), vom Staat zum Markt. Mit Peripherie sind zuerst einmal die Schulstandorte gemeint (die Direktoren, die Lehrkörper, die Schulpartner), aber auch regionale und lokale Instanzen und, nicht zu vergessen, die öffentliche Macht der Medien (Schul-Rankings

u.a.). Ich neige dazu, diesen Prozess als „Entstaatlichung" zu bezeichnen mit dem negativen Beigeschmack, dass etwas der öffentlichen Kontrolle entzogen wird. Die offiziellen Begriffe sind Autonomisierung, Deregulierung und Dezentralisierung. Worauf es allerdings hinausläuft ist eine Art Privatisierung, womit der Prozess der „Entstaatlichung" bzw. „Entöffentlichung" (als Gegenbegriff zur [Ver]Privatisierung) auf den Punkt gebracht ist.

Wir sind stolz darauf, dazu zwei Beiträge liefern zu können, die so etwas wie „globale Kompetenz" repräsentieren. *Gitta Steiner-Khamsi*, iranisch-schweizerische Professorin für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Columbia-University in New York, bietet mit ihrer These von der „McDezentralisierung" des Bildungswesens eine wirklich griffige Metapher, die die global stattfindenden Veränderungen und Annäherungen der nationalen Bildungssysteme auf den Punkt bringt. So kritisch wie hier hat noch keine/r in Österreich die Sachlage dargestellt. Dankbar sind wir auch dafür, dass sie unser ursprüngliches Redaktionskonzept aufgegriffen und auf die Schweizer Verhältnisse angewandt hat: Neumacht im Großen, Neumacht im Kleinen, Altmacht, Ohnmacht. (Ein kritischer Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt noch Rudimente dieser Struktur.)

Karl Heinz Gruber, ebenfalls Professor für vergleichende Erziehungswissenschaft (Uni Wien), allerdings ohne iranische Vorfahren, dafür „rooted in Upper Austria", kommt zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Der Titel seines Aufsatzes „Deregulierung als Re-Regulierung?" entstand ohne Kenntnis des Aufsatzes von *Steiner-Khamsi*! Wenn zwei voneinander unabhängige GutachterInnen zu so ähnlichen Ergebnissen kommen, dann dürfte der Befund wohl stimmen. Was ich (*M. Sertl*: Die Schule ist kein Dienstleistungsbetrieb!) in meinem Aufsatz versucht habe, ist ein bisschen die derzeitige bildungspolitische Stimmungslage in Österreich kritisch darzustellen und dagegen zu argumentieren. Schließlich ist uns noch – eher zufällig – eine OECD-Studie zur Entwicklung der öffentlichen Bildungsfinanzen in Österreich in Hände gefallen (*Franz Ofner*: Bildungsfinanzierung in Österreich). Die dort vorgetragenen Befunde beweisen ganz deutlich, dass unsere These von der Neumacht, z.B. die

Umorientierung vom Staat zum Markt, auch in der Entwicklung der öffentlichen Bildungsfinanzierung in Österreich ablesbar ist.

Bleibt zum Schluss noch ein Eingeständnis und eine Entschuldigung: Natürlich war es uns auch ein Anliegen, die Altmacht, die traditionellen bürokratischen Machtstrukturen (von den Ministerialabteilungen bis zur Personalvertretung) entsprechend zu dokumentieren. Allerdings ohne jene Larmoyanz, die oft genug und oft genug ungerechtfertigt in die Klage über die Parteibuchwirtschaft mündet. Das hat uns nicht mehr interessiert. Das scheint uns schon „ausgereizt" zu sein, auch wenn im Konkreten der Einfluss der Verbände unübersehbar ist (s.o.). Ich denke, alle unsere LeserInnen können ad hoc genug Beispiele zur Bestätigung dieser Aussage aufzählen. Was uns interessiert hätte, wäre so etwas wie konkrete Beschreibungen des „Unbehagens an der Schule" gewesen. Nach Abschluss der Redaktionsarbeit müssen wir allerdings gestehen, dass solche konkreten Beschreibungen gar nicht so einfach sind. Da geraten LehrerInnen in ein echtes Dilemma, wenn sie ihre persönliche Wahrnehmung der Organisationskultur ihrer Schule, ihr Verhältnis zu einzelnen (mächtigen!) KollegInnen konkret schildern sollen. (Vielleicht ein zusätzlicher Beweis für die Behauptung, dass wirklich alle Beteiligten über Macht verfügen.) Es gibt ganz offensichtlich Schranken in der Kommunikation (und möglicherweise auch in der Wahrnehmung) von professionellen Beziehungen von LehrerInnen. Wenn LehrerInnen (oder auch SchulleiterInnen) versuchen, ihre Sicht der Dinge schwarz auf weiss zu dokumentieren, kommen sie sehr schnell an den Punkt, dass sie eigentlich gezwungen sind, von Dingen zu schreiben (zum besseren Verständnis für einen externen Leserkreis bzw. um die eigene Position klar herauszuarbeiten), die sie sich in der internen Kommunikation nicht zu sagen trauen; z.B. dass einem/r der Kollege X mit seinen sexistischen Witzchen auf die Nerven geht; dass man das mütterliche Getue von Kollegin Y nur mit Mühe aushält usw. usf. Es ist offensichtlich so, dass LehrerInnen zur Aufrechterhaltung der Organisationsroutinen (vgl. den Beitrag von *Altrichter*) Kompromisse in Kauf nehmen, die sie bei der Reflexion über dem weißen Papier nur mehr schwer ertragen können. Im Falle einer JunglehrerIn, und genau

dieser Fall trifft für unser Redaktionsteam zu, kann das Dilemma durchaus existenzielle Dimensionen annehmen: „Wenn ich das sag', kann ich meinen Hut nehmen!" Bei älteren, gesettelten KollegInnen wird das Dilemma keineswegs kleiner, nur weil die Existenzangst wegfällt. Sie riskieren immerhin jahrelang, oft jahrzehntelang gewachsene kollegiale Beziehungen, die mit einem Schlag bzw. einer Veröffentlichung zerstört wären.

Nehmen Sie das, liebe Leserin, lieber Leser bitte auch als Entschuldigung für die „Theorielastigkeit" dieser Nummer. Aber Theorie muss ja nicht blutleer und folgenlos sein. Wir glauben, dass die von uns gelieferte Theorie ganz brauchbar ist für die politische Kleinarbeit an der Schule, für den „kleinen Machtkampf". Was Sie sich bei der Lektüre ganz sicher holen können, ist

- ein bisschen mehr Einsicht in die globalen Zusammenhänge und
- eine Chance zur Selbstreflexion über die eigenen Machtressourcen.

Viel Vergnügen beim Lesen!

MACHT GLOBAL

Gita Steiner-Khamsi

Von der lokalen Schulentwicklung zur Bildungsindustrie[1]

Lokale Schulentwicklung ist in allen Staaten rasant vorangeschritten. Mehr noch, wir können diese Entwicklung heute nicht mehr dem Programm von konservativen Parteien zuschreiben. Noch vor einigen Jahren wurde wirkungsorientierte Schulreform Thatcher und Reagan angelastet und deshalb lediglich als vorübergehender Trend betrachtet. Die Parteizugehörigkeit der britischen und amerikanischen Präsidenten haben sich verändert, geblieben ist jedoch der politische Wille zur Dezentralisierung. Lokale Schulentwicklung ist inzwischen ein globaler Trend. Nicht nur Blair in Grossbritannien und Clinton in den USA, sondern fast ausnahmslos jeder regierender Politiker und jede regierende Politikerin haben Dezentralisierung von Schule und lokale Schulentwicklung in ihr Parteiprogramm eingeschrieben.

Was sich hier offenbart ist eine Konvergenz von Schulsystemen, d.h. Schulsysteme in verschiedenen Ländern dieser Erde werden sich zunehmend ähnlicher. Die wirkungsorientierte Schulreform der 80er and 90er Jahre wird in den verschiedenen Staaten unterschiedlich bezeichnet. In Neuseeland beispielsweise wird von „outcome-based education" und „self-management" gesprochen, in lateinamerikanischen Staaten wurde die Reform mit „Scuela Nueva" bezeichnet, in der Volksrepublik China wird „beschränkte Deregulierung" vorgenommen, in der Schweiz soll seit kurzem Schulreform „wirkungsorientiert" sein

1 Gekürzte und veränderte Fassung des Referats „Szenario 2010 für wirkungsorientierte Schulreform", gehalten an der schweizerischen VPOD Lehrberufskonferenz in La Chaux-de-Fonds (15./16. Mai 1998).

und „lokal" entwickelt werden und in der Mongolei wurden dieses Jahr „Bildungsgutscheine" (Englisch: „voucher") für die Lehrerbildung eingeführt, um das Monopol der staatlichen Lehrerfortbildungsanstalt zu brechen.

Die Angleichung verschiedener Schulsysteme hat sogar einige Fachleute der Erziehungswissenschaft zur Voraussage veranlasst, dass sich allmählich ein einziges Schulmodell – das „internationale Schulmodell" – global durchsetzen wird: Gemäss James Guthrie und Lawrence Pierce (1990, S. 202; Uebersetzung der Autorin) lassen sich die Merkmale dieses internationalen Schulmodells wie folgt beschreiben:

„ein national festgelegter Lehrplan, der der Mathematik, den Naturwissenschaften und Fremdsprachen viel Gewicht beimisst; eine Verlagerung operationaler Entscheidungen auf die Schulebene; ein vermehrter Einsatz von Schülerprüfungen als Leistungsnachweis für Lehrkräfte; ein Schwergewicht auf Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität; und für die höhere Bildung: vermehrter Zugang zu Universitäten und vermehrte Möglichkeiten, Lernen als lebenslangen Prozess zu gestalten."

Es ist unbestritten, dass die Globalisierung der Wirtschaft, der internationale Wettbwerb, die weltweite Migration, die Krise des Wohlfahrtsstaates, die technologische Expansion und andere globale Entwicklungen Schulsysteme in verschiedenen Ländern auf ähnliche Weise beeinflusst haben. Guthrie und Pierce's Beschreibung des sich allmählich ausbreitenden internationalen Schulmodells ist deshalb lediglich als ein Versuch zu verstehen, diese internationale Konvergenz von nationalen Bildungssystemen in Worte zu fassen. Weshalb und wie sich Bildungssysteme in verschiedenen Teilen der Erde zunehmend ähnlich werden, ist jedoch eine andere Frage.

George Ritzer, Autor mehrerer Werke zur McDonaldisierung der Gesellschaft (Ritzer 1993, 1998; siehe auch Alfina, Caputo & Wynyard 1998), hat eine überzeugende Analyse von Globalisierungsprozessen vorgelegt. Für ihn ist Globalisierung nichts anderes als Amerikanisierung; und zwar konkret die globale Ausbreitung amerikanischer Masstäbe von rationalem Management beziehungsweise von wirkungsorientierter Führung. Die

Titel seiner Werke sollen daran erinnern, dass McDonalds als erstes Unternehmen vollständige Rationalisierung und Automatisierung als Grundlage für einen neuen Führungsstil einführte. Genau genommen sind es vier Prinzipien, welche die amerikanische Fast-Food-Kette ihrem Personal an der betriebseigenen Universität in der Nähe von Chicago („McUniversity") vermittelt: Effizienz, Nutzenrechnung, Voraussagbarkeit und Kontrolle.

Von Belang für unser Thema ist Ritzers These, dass diese vier Rationalisierungsmerkmale, die McDonalds in den fünfziger Jahren einführte, sich nicht nur auf andere Sektoren der amerikanischen Gesellschaft, sondern auch auf andere Staaten ausgebreitet haben. In der amerikanischen Gesellschaft hat sich das Rationalisierungsprinzip von der Geburt bis zum Tod durchgesetzt; angefangen von Unternehmensketten, welche Fruchtbarkeit und Impotenz abklären, bis hin zu Unternehmensketten, die das Begräbnis regulieren.

Ritzer benutzt die Vorsilbe „Mc" um den rasant fortschreitenden Rationalisierungsprozess sämtlicher Sektoren der Gesellschaft hervorzuheben. Er spricht von McUniversity, McDisneyization und von McJobs, um die Rationalisierung des Bildungssystems, des Tourismus, der Arbeit nach Wirtschaftlichkeitskriterien von McDonalds zu kennzeichnen (Ritzer 1998). Andere Soziologen bezeichnen den gesellschaftlichen Wandel in Richtung Rationalisierung, Wirkungsorientierung und Globalisierung als „Post-Fordismus", „Neo-Fordismus" oder „Toyotismus" (Brown & Lauder 1996, Currie 1998). Im Gegensatz zur McDonaldisierung, die von einer Entfremdung des Arbeiters vom Produktionsprozess ausgeht, bezieht Toyotismus die Identifikation des Arbeiters mit dem Unternehmen und die lebenslange Anstellung mit ein. Es ist eine offene Frage, ob die europäischen Modelle wirkungsorientierter Führung eher dem amerikanischen oder dem japanischen Managementmodell entsprechen.

In Anlehnung an Ritzers Arbeit möchte ich für den Bereich der lokalen Schulentwicklung den Begriff „McDezentralisierung" einführen. Meine vergleichende Analyse bezieht sich auf Schulreformen in New York und in Zürich. Als (bisher) zweifa-

che Eingewanderte, zuvor in der Schweiz und seit drei Jahren in den USA, gilt mein Interesse besonders den Minderheiten: Welche Auswirkungen hat lokale Schulentwicklung auf die Bildungslage von Minderheiten? Wer profitiert und wer verliert als Folge von lokaler Schulentwicklung? Unterstützt oder untergräbt lokale Schulentwicklung die Anliegen der Interkulturellen Pädagogik?

Lokale Schulentwicklung oder McDezentralisierung

Die erste provokative These, die zu einer Diskussion anregen soll, lautet:

Lokale Schulentwicklung und pädagogische Vielfalt, die sich – so zumindest die Absicht – in unterschiedlichen Profilen einzelner Schulen ausdrücken sollte, schliessen sich auf die Dauer gegenseitig aus. Im Gegenteil, Dezentralisierung führt zu einer McDonaldisierung von Schulreform, in der Schulen und lokale Bildungsangebote sich immer ähnlicher werden.

Lokale Schulentwicklung oder teilautonome Volksschulen bergen die Chancen, so zumindest lautet die Argumentation ihrer Befürworterinnen und Befürworter, auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Schule oder des Schulbezirks einzugehen. Sie bewirke längerfristig eine Schule, die bildungsinnovativer, bedürfnisgerechter und demokratischer geführt wird (Rolff 1995, Dubs 1996, Buschor 1997, Brägger 1995). Zur Umsetzung dieser hohen Zielsetzungen, ziehen heute viele Schulen externe Beraterinnen und Berater bei, oftmals Fachleute aus der Organisationsentwicklung und in eher seltenen Fällen auch Fachleute aus der Bildungsforschung. Diese externen Fachleute für Organisationsentwicklung und Evaluation erarbeiten Kriterien wirkungsvoller Schulen. Wie ich an anderer Stelle ausgeführt habe (Steiner-Khamsi 1997), geschieht dies in einer ersten Etappe in Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Lehrkräften; sehr bald jedoch wird die Aufgabe der Evaluation und Innovation ganz an externe Fachleute delegiert. Wirkungsorientiertes Denken ist nämlich bis zu einem gewissen Grad pädagogischem Handeln entgegengesetzt. Wirkungsorientierung ist auf den output

fixiert, währenddessen pädagogisches Handeln input- und prozessorientiert ist.

Die Lehrenden sind also nicht überfordert mit dieser Art von output-orientiertem Denken, vielmehr sind sie mit einem grundlegenden Widerspruch konfrontiert, den es zu lösen gilt. Schulautonomie stellt nämlich eine doppelte Aufgabe an die Lehrerschaft: Einerseits die Erfüllung des pädagogischen Auftrages, der auf Kontinuität, Konstanz und Arbeit am Einzelnen beruht, und andererseits der bildungsreformerische oder strukturelle Auftrag, der darauf ausgerichtet ist, die eigene Praxis ständig zu reflektieren, zu verändern, sich an einem Kollektiv zu orientieren und die eigene Schulpraxis an marktwirtschaftliche und bildungspolitische Masstäbe anzupassen.

Dieser Widerspruch ist Bildungsplanenden durchaus bekannt. Die Einrichtung des – für schweizerische Verhältnisse – neuen Berufs „Schulleiter/in" soll diesen Widerspruch auflösen beziehungsweise in ein und derselben Person verkörpern. Die auszubildende Schulleiterin verfügt über pädagogische Praxis und wirkungsorientiertes Denken. Sie soll die vorgängig beschriebenen wirkungsorientierten Handlungskriterien Effizienz, Nutzenrechnung, Voraussagbarkeit und Kontrolle in die pädagogische Praxis umsetzen. Die doppelte Autorität der Schulleiterin, erfahren inbezug auf pädagogische Praxis und ausgebildet für wirkungsorientierte Organisation, verschiebt sich jedoch in kurzer Zeit in Richtung der letzten Qualifikation. Von den praktizierenden Lehrkräften werden Schulleiterinnen und Schulleiter nach kurzer Zeit nicht mehr als praxisnahe erlebt, sondern als Schulmanager. Schulleiterinnen und Schulleiter befinden sich in einem ständigen Loyalitätskonflikt. Fallen gelassen von ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Lehrerstand, wenden sich Schulleitungen für Unterstützung an ihre neuen Fachkolleginnen und -kollegen: externe Organisationsentwickler und Evaluatoren. Es ist einfacher, Stellen zu streichen, Leistungslohn einzuführen, den Lehrplan umzugestalten, wenn externe Fachleute solche Massnahmen vorschlagen.

Die Tatsache, dass lokale Schulentwicklung und Schulautonomie in der Praxis von aussenstehenden Professionellen vorgenommen wird, und nicht etwa – wie angenommen – von den

Beteiligten, ist keine Bagatelle. Dieser Umstand ist sehr ernst zu nehmen, weil aussenstehende Professionelle im Gegensatz zu Schulen gewinnbringend tätig sein müssen. Die aufkommende Bildungsindustrie, die sich aus Fachleuten der Organisationsentwicklung, Evaluation und Lehrplanentwicklung zusammensetzt, ist darauf ausgerichtet, Modelle zu entwickeln, die nicht nur in einer einzigen Schule umgesetzt werden können, sondern gleichzeitig an mehreren Schulen zur Anwendung gelangen. Anstatt individuelle pädagogische Profile für Schulen zu entwickeln, ist es profitabler, eine McDezentralisierung vorzunehmen. Nur so kann ein Profit erzielt und die eigene Existenz gesichert werden. Dies führt längerfristig zu „Reformpaketen" (Amerikanisch: „prepackaged school reform"), die von verschiedenen Bildungsunternehmen den Schulen angeboten werden. In den USA beispielsweise können Schulen zwischen den einzelnen Reformpaketen etwa des „Edison Projektes", der „Sylvan Learning Systems" oder anderer Bildungsfirmen auswählen. Lokale Schulentwicklung verschwindet allmählich und macht einer McDezentralisierung Raum, in der Schulen lediglich als Satelliten eines neuen Systems, einer Bildungsfirma, funktionieren.

Das Leid der Schulleitungen – die Stunde für Bildungsunternehmer

Die chilenische und die neuseeländische wirkungsorientierte Schulreformen sind dafür bekannt, dass sie nicht nur auf eine Professionalisierung von Schulleitungen abzielen, sondern auch Lehrkräfte für den Prozess wirkungsorientierten Denkens qualifizieren. In beiden Staaten wurden Lehrkräfte gründlich in die Methoden der Selbstevaluation und Projektleitung eingearbeitet. In den meisten anderen Staaten hingegen werden lediglich die Schulleitungen darauf vorbereitet, Schule lokal zu gestalten, zu verwalten und zu organisieren. Die Unverträglichkeit von wirkungsorientiertem Denken und pädagogischen Handeln und der Loyalitätskonflikt von Schulleitungen wurden bereits erwähnt. Als Folge davon werden oft aussenstehende Professionelle mit lokaler Schulentwicklung beauftragt. Profiteure sind Bildungsfirmen. Die zweite These lautet:

Dezentralisierung ersetzt eine Art von Abhängigkeit durch eine andere: Die Abhängigkeit vom zentral regierten Staat, der politisch verfügt, durch die Abhängigkeit von einer Bildungsindustrie, die profitorientiert funktioniert.

Diese zweite These soll anhand der sich rasant ausweitenden Bildungsfirma „Edison Project" illustriert werden. Die amerikanische Bildungsfirma „Edison Project" wurde 1991 von bekannten Persönlichkeiten gegründet: Christopher Whittle, Benno C. Schmidt, ehemaliger Präsident der Yale Universität und John Chubb, der gemeinsam mit dem Stanforder Professor Terry Moe eines der meistgelesenen Bücher zu diesem Thema verfasst hat (Chubb & Moe 1990). Bisher haben 25 Schulen in den USA (mit insgesamt 13 000 Schülerinnen und Schülern) die Firma Edison mit der Organisation und Gestaltung des Betriebes beauftragt. Edison rechnet damit, dass bis nächstes Jahr sich 60 Schulen an die Edison-Kette anschliessen werden (Applebome 1996) und sich der Umsatz in zehn Jahren auf eine Milliarde Dollar belaufen wird (Michael Moe, zitiert in Applebome 1997).

Das Beispiel der „Seven Hills Charter School" in Worcester, Massachussetts, soll die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Bildungsindustrie veranschaulichen (Bell, Choe, McLaughlin, 1997). Die Schule wurde im Juli 1996 von Eltern gegründet. Diese stellten eine Schulleiterin ein, die ihrerseits eine Partnerschaft mit dem Edison Projekt einging. Noch während der Renovationsarbeiten für das erworbene leerstehende Haus, wurde das pädagogische Profil der neu gegründeten Schule öffentlich bekannt gegeben. Die Firma Edison nahm die Öffentlichkeitsarbeit, die Anstellung der Lehrkräfte und des Personals, die Lehrplangestaltung, die Gesuchseingabe für die staatliche finanzielle Unterstützung vor. Der Andrang an die Schule war riesig. Bereits zwei Monate später wurde die Schule mit einem Kindergarten und Klassen für die erste bis sechste Primarschulstufe eröffnet. Es befanden sich über 1 000 Bewerberinnen und Bewerber, die mittels Losentscheid für die 330 freien Plätze ausgewählt wurden. Der Andrang war derart überwältigend, dass Ende des Schuljahres auch eine siebte und achte Schulstufe eingerichtet wurde. Bereits im zweiten Jahr des Betrieb erhöhte sich

die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber auf 1 400 Schülerinnen und Schüler, wovon lediglich 635 ausgewählt werden konnten. Die „Seven Hills Charter School" ist ein gewinnbringender Betrieb für Edison. Die Bildungsfirma erhält von der Gemeinde $5,800 für jede Schülerin, jeden Schüler der „Seven Hills Charter School". Dies ist der Betrag, den der Bundesstaat Massachussetts als jährliches Schulgeld festgelegt hat. Für diesen Betrag kann sich übrigens jede Charter School Vereinigung, d.h. jede Elternvereinigung, unter Vorlage eines konkreten Schulprojektes bewerben.

Nun zum pädagogischen Profil der „Seven Hills Charter School": Wie auch andere Schulen des Edison Projektes, verpflichtet sich die „Seven Hills Charter School", das Edison Reformpaket gesamthaft zu übernehmen. Das Paket ist bis ins Detail ausformuliert und deckt sämtliche Bereiche einer Schule ab: Organisation, Lehrinhalt und Führung. Gemäss der Edison Broschüre „Partnership School Design" sind es zehn Bereiche einer Schule, die als Folge einer Partnerschaft mit Edison umstrukturiert werden müssen: Organisation, Lehrplan, Lehrmethoden, Prüfungen und Leistungsüberprüfung, der Umgang mit Zeit, Lehrerfortbildung, Schulverwaltung, Einbezug der Eltern und der Gemeinde, Einsatz von Technologie.

Ich möchte an dieser Stelle lediglich auf vier Merkmale von Edison Schulen eingehen: die Übergewichtung von Mathematik und Sprache, der Einbezug von Technologie, die Anstellungsbedingungen für Lehrkräfte und der Umgang mit sonderpädagogischen Stütz- und Fördermassnahmen. Die ausgewählten vier Merkmale sollen belegen, dass bei einer wirkungsorientierten Schulreform oftmals nicht pädagogische Überlegungen, sondern wirtschaftliche Interessen der Bildungsindustrie im Vordergrund stehen.

Erstens ist der Edison Lehrplan stark auf Mathematik und Sprache ausgerichtet. Dies hängt damit zusammen, dass für die jährliche Erneuerung des Vertrags mit dem Schulbezirk, die Prüfungsergebnisse in diesen beiden Fächern ausschlaggebend sind. Diese Prüfungsergebnisse gelten als Gütekriterien für Schulen und werden von Edison gezielt zur Rekrutierung neuer Kunden (Schulbezirke) eingesetzt. Schulleiterinnen und Schulleiter werden zur Verantwortung gezogen und gegebenenfalls entlassen, wenn in einer Edison Schule die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittlich sind.

Christopher Whittle, Inhaber des Edison Projektes, ist persönlich auch im Technologie Business involviert. Es ist deshalb nicht erstauntlich, dass der hohe Stellenwert von Technologie das zweite Merkmal von Edison Schulen darstellt. Beispielsweise stehen in jedem Klassenzimmer der „Seven Hills Charter School" in Worcester, Massachussetts, drei Macintosh Computer mit Internet Anschluss zur Verfügung. Schülerinnen und Schüler von Edison Schulen werden ermutigt, mit Edison Schulen anderer Schulbezirke und in anderen Bundesstaaten in on-line Kontakt zu treten.

Als Drittes ist die Anstellungspraxis von Edison Schulen hervorzuheben. Gewerkschaftlich organisierte Lehrkräfte werden aus Prinzip nicht angestellt. Zudem rekrutiert Edison junge und, in der Regel, praxisunerfahrene Lehrkräfte aus der ganzen Nation, um sie dann inbezug auf das Edison Konzept fortzubilden. Der Schultag in Edison Schulen ist länger und die Anzahl Schultage pro Jahr ist grösser als an öffentlichen Schulen.

Obwohl das Edison Projekt darauf bedacht ist, eine vielfältige Schülerschaft aufzuweisen, die aufgrund ihrer sozialer und ethnischer Herkunft sowie leistungsmässig variiert, musste das Edison Projekt in letzter Zeit öffentlich geäusserte Kritik über sich ergehen lassen, da sie wenig Stütz- und Fördermassnahmen für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler anzubieten hat.

Mindestbildung für alle, pädagogisches Profil für wenige

Das vierte Merkmal von Edison Schule – die Vernachlässigung spezieller Bildungsbedürfnisse – ist Ausdruck wirkungsorientierter Schulreform. Als Interkulturelle Pädagogin ist es mir wichtig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass wirkungsorientierte Schulreform eine Verschiebung von Bedürfnisorientierung zu Leistungsorientierung beinhaltet. Die dritte These lautet:

Dezentralisierung und die damit verbundene Finanzeinsparungen durch den Staat sind mehrheitsorientiert und bedeuten somit real

einen Bildungsabbau für alle. Anliegen von Minderheiten weichen auf die Dauer Anliegen der Mehrheit, die sich lediglich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner von Bildung einigen kann. Im Lehrplan wird somit lediglich der kleinste gemeinsame Nenner von Bildung („Allgemeinwissen") festgelegt: alles andere wird der Initiative von lokalen Schulreformen überlassen. Comenius' Gesellschaftsauftrag für Bildung, nämlich „omnibus omnia omnio", wonach Allen Alles mit allen erdenklichen Mitteln (Methoden) zu lehren sei, der zwar kaum irgendwo angewandt dennoch zumindest angestrebt worden ist, wird heute ernsthaft in Frage gestellt.

Ich möchte hier lediglich die Argumente wiederholen, die ich an anderer Stelle bereits vorgelegt habe (Steiner-Khamsi 1997). In den wirkungsorientierten Schulreformen der achtziger und neunziger Jahre wird Bildungsqualität lediglich durch ein Minimalbildungskonzept festgelegt, dass sich in der Festlegung von „standards" für Unterrichtsfächer, in breit gefassten nationalen Rahmenlehrplänen und zentral festgelegten Prüfungen erschöpft. Die Einschränkung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner ist – wie es heisst – pädagogische und bildungsreformerische Absicht, damit sich eine Vielfalt von Schulmodellen und Kreativität entfalten kann.

Im deutschsprachigen Raum haben sich Fachleute aus der interkulturellen Bildungsforschung ebenfalls mit der grundsätzlichen Problematik des Konzepts „Allgemeinbildung" und dessen Auswirkungen auf die Bildung von Minderheiten auseinandergesetzt. Der Sammelband von Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning (1996) geht drei interessanten Fragen nach, die sich aus einem Konzept „Allgemeinbildung" ableiten lassen: Nämlich ob sie Bildung für einen jeden sei, ob alle alles zu lehren sei – und wie, und ob sie als Bildung in allen Grunddimensionen zu verstehen sei.

Die Verknüpfung eines Minimalbildungskonzeptes mit der Wirkungsorientierung von Schulen führt zu diesem erwähnten Übergang von einer Bildungsorientierung zu einer Leistungsorientierung. Die staatlich erteilte Ausbildungsbefugnis, die der Staat an autonom geführte Schulen in den USA erteilt, hängt heute im wesentlichen nur noch vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schülern ab, welche wiederum an den Prüfungsergebnissen in den Fächern Sprache und Mathematik – in oberen Jahresstufen auch Naturwissenschaften – gemessen wird.

Das auf Leistung beruhende Effizienzverständnis hat das vorgängige Verständnis von Bildungseffizienz, welche bedürfnisorientiert war, abgelöst. Die Interkulturelle Pädagogik hat verständlicherweise kaum Chancen zur Umsetzung, wenn ihre Wirksamkeit lediglich an den Schülerleistungen in den Fächern Mathematik und Sprache gemessen wird. Jegliche Wirksamkeitskontrolle, die sich auf Prüfungsergebnisse im Fach Sprache abstützt, wirkt sich auf zweisprachige Kinder und Jugendliche diskriminierend aus.

Diesem Umstand ist zuzuschreiben, dass teilautonome Schulen, die von einer staatlichen finanziellen Unterstützung existentiell abhängig sind, nicht darauf erpicht sind, Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, die spezielle Bildungsbedürfnisse aufweisen. Hinzu kommt in den USA, dass die Finanzierung von Stütz- und Fördermassnahmen mit administrativem Aufwand für die Schulleitung verbunden ist.

Neben einer Verschiebung von Bedürfnis- zu Leistungsorientierung wurde auch die Instanz ausgetauscht, der gegenüber sich die teilautonome Schule Rechenschaft über die vollbrachten Leistungen ablegen muss. Bis vor einigen Jahren war es der Staat, dem Bericht erstattet werden musste, welche Schritte zur Integration und Chancengleichheit von Minderheiten unternommen wurden. Dasselbe galt sogar für Privatunternehmungen, die sich um staatliche Verträge bewarben. Sie waren verantwortlich (Amerikanisch: „accountable"), den Ausweis über ausreichende Minderheitenintegration und -förderung zu erbringen. Es ist wichtig beizufügen, dass staatliche Einrichtungen wie beispielsweie Schulen, die einen solchen Ausweis nicht erbringen konnten, mit finanziellen Kürzungen oder sogar mit dem Entzug der staatlichen Lizenz rechnen mussten.

In der wirkungsorientierten Schulreform hingegen sind Schulen lediglich ihrer Kundschaft gegenüber – den Eltern – verpflichtet. Erst wenn der output (Prüfungsergebnisse in den Fächern Mathematik und Sprache) nicht mehr stimmt, schaltet sich die staatliche Erziehungsbehörde ein. Es kann also heute

zum Beispiel vorkommen, dass eine Schule staatliche Mittel erhält, um ein Magnetprogramm einzurichten, welche sich vor allem an weisse mittelständiche Familien richtet. Früher hätte dieselbe Schule den Ausweis erbringen müssen, dass sie zumindest versucht hat, Minderheiten zu erreichen. Heute muss eine Schule nicht mehr rechtfertigen, weshalb sie defacto nach Hautfarbe segregiert. Sie muss lediglich ihre unmittelbare Kundschaft befrieden. Wenn diese, wie in diesem beschriebenen Fall, weiss und mittelständisch ist, kann multikulturelle Erziehung kaum den nötigen Raum einnehmen. Die Orientierung an den Bedürfnissen einer multikulturellen Gesellschaft, bislang Hauptargument für die Multikulturalisierung von Lehrplänen und Lehrmitteln, entfällt somit.

Neu-Macht im Grossen, Neu-Macht im Kleinen, Alt-Macht und Ohn-Macht

Die Herausgeber der Zeitschrift „schulheft" haben in dieser Nummer die vier Ebenen von Machtverschiebung treffend bezeichnet: Für schweizerische Verhältnisse bedeutet die „Neu-Macht im Grossen" die Machtverschiebung von einem Staats- zu einem (Bildungs-) Industrieapparat; die „Neu-Macht im Kleinen" die Machtübernahme durch neu entstehende Schulleitungen; die „Alt-Macht" die nach wie vor bestehende Kontrolle durch staatliche Erziehungsbehörden und die „Ohn-Macht" das weiterhin bestehende Machtdefizit ausländischer Eltern.

In meinen bisherigen Ausführungen bin ich auf die „Neu-Macht im Grossen", d.h. auf die Abhängigkeit von einer neuen Grossmacht – der Bildungsindustrie – eingegangen. In der vierten These möchte ich in Anlehnung an die Herausgeber dieser Nummer ebenfalls die „Alt-Macht" kurz beleuchten. Die These lautet:

Dezentralisierung ist nicht gleichzusetzen mit Deregulierung durch den Staat. Längerfristig zeichnet sich ab, dass Dezentralisierung erhöhte Staatsregulierung, allerdings mit vergleichsweise weniger finanziellen Mitteln, bedeutet. Dezentralisierung und lokale Schulentwicklung hüllen somit absehbare Finanzeinsparungen für Bildung in eine pädagogisch eingetränkte Watte, die unseren Blick für Chancengleichheit und Diskriminierung verstellen.

Die Verknüpfung der verschiedenen Machtebenen, insbesondere der enge Zusammenhang zwischen der „Neu-Macht im Grossen" und der „Alt-Macht" ist grundlegend. Sie weist auf das post-sozialistische Staatsverständnis, welches den Staat zunehmend seiner sozialen Funktionen enthebt und ihn lediglich auf die Rolle eines Wirtschaftsförderers reduziert. Präsidenten und Aussenminister handeln beispielsweise zusehends als Handelsreisende, die Export und Import regulieren. In der dezentralisierten Schulreform ist die Verknüpfung von Wirtschaft und Staat und das Nebeneinander von freier Marktwirtschaft und staatlicher Regulierung sehr deutlich nachvollziehbar.

Die These besagt, dass wirkungsorientierte Schulreform lediglich ein Zwischenstadium darstellt, welches eine nächste Phase einleitet, in der der Staat das Bildungswesen streng reguliert – allerdings mittels stark gekürzter Staatsausgaben. Aus dieser Perspektive ist die bildungsreformerische Rede von pädagogischem Innovationspotential und Autonomie lediglich als ideologischer Überbau zu verstehen, der die Basis – reale Finanzkürzungen – verdecken soll. Bildungspolitiker machen keinen Hehl über die „Krise des Wohlfahrtsstaates" und über die nötigen Finanzeinsparungen, die für das Bildungswesen einen „Reformdruck" erzeugt haben (Buschor 1995, Seite 272). Was jedoch selten erwähnt wird, sind die starken zentralistischen Tendenzen, die als Folge von lokaler Schulentwicklung eingeführt werden.

Diese scheinbar entgegengesetzten Entwicklungen bedürfen einiger Erklärungen und Illustrationen. Die Zentralisierung beruft sich auf die Notwendigkeit einer Qualitäts- und Wirksamkeitskontrolle. Bevor nämlich Schulen ihre Lehrpläne und ihr pädagogisches Profil selber entwerfen können, müssen – gemäss der Logik von Bildungspolitikern – „standards" oder Schlüsselqualifikationen bis ins letzte Detail festgelegt werden. Teilautonomisierung geht in den meisten Staaten mit der Einführung standardisierter Tests einher, die jedes Jahr – angefangen im Kindergarten bis zum Volksschulabschluss – in den Schulen ausgefüllt und danach einer zentralen Testauswertungsstelle zur Auswertung zugesandt werden. Da beispiels-

weise in den Vereinigten Staaten jedes Kind und jede/r Jungendliche solche Prüfungen nach „multiple choice" Format ablegen muss, kann die zentrale Auswertungsstelle nationale Leistungswerte berechnen und mitteilen, ob die Leistungen der entsprechenden Schülerin, des entsprechenden Schülers beziehungsweise der Schule unter- oder überdurchschnittlich sind.

In Mittel- und Osteuropa und in Eurasien, wo ich seit einigen Jahren als Beraterin beigezogen werde, ist zur Zeit eine regelrechte Standard- und Akkreditierungspanik zu verzeichnen. Diese Staaten stehen unter dem Druck der Weltbank, der Asiatischen Entwicklungsbank oder europäischer Gremien wirkungsorientierte Schulreform einzuführen. Bevor jedoch die Entscheidungsmacht an die Schulen delegiert wird, wird erst einmal eine Struktur geschaffen, die sicher stellt, dass der Staat trotz Machtverschiebung die letztinstanzliche Entscheidungsbefugnis beibehält. Zu diesem Zweck werden für jedes Fach und für jede Stufe ein detaillierter Lehrplan ausgearbeitet. Hinzu kommt, dass die Privatisierung von Lehrerbildung zu einer Vielzahl von Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungseinrichtungen geführt hat. Für diese Einrichtungen muss die Erziehungsbehörde zur Zeit in aller Eile Akkreditierungskriterien formulieren, d.h. Kriterien der Lehrerbildung bis ins Detail festlegen, damit sie die staatliche Anerkennung und Mitfinanzierung von privaten Lehrerbildungsinstitutionen rechtfertigen kann.

Wie Beispiele aus den Vereinigten Staaten oder Grossbritannien zeigen, ist die Neue Erziehungsbehörde – also auch die „new public management" Behörde – unter Vorzeichen wirkungsorientierter Schulreform durchaus keine passive Instanz. Alle paar Wochen machen Schulen Schlagzeilen, denen eine Streichung der staatlichen Finanzierung droht, falls sie nicht sofort und vollumfänglich ihre Autonomie aufgeben und sich der staatlichen Aufsicht übergeben. Meine Kollegin aus London, Sally Tomlinson, hat sich ausgiebig mit dem Schicksal dieser „failing schools" auseinandergesetzt (siehe Tomlinson & Craft 1995). Die meisten Schulen, die in Grossbritannien als gefährdet bezeichnet werden, sind Schulen mit einem hohen Anteil von Eingewanderten und mit Schülerinnen und Schülern, die sonderpädagogische Stütz- und Fördermassnahmen benötigen würden.

Wirkungsorientierte Schulreform und Privatisierung

In den meisten Staaten geht wirkungsorientierte Schulreform mit einer Privatisierung von Bildungseinrichtungen einher. Es ist eigentlich nicht einsichtig, weshalb dies längerfristig nicht auch auf europäische Staaten zutreffen soll. Anstatt dieses Thema weiterhin zu tabuisieren, sollte darüber offen gesprochen und diskutiert werden. Meine fünfte und letzte These lautet:

Wer über lokale Schulentwicklung spricht, sollte nicht mehr länger nur pädagogisch argumentieren, sondern auch transparent machen, wieviel dadurch längerfristig an Staatsausgaben für Bildung eingespart wird. Erst wenn wir diese Ebene der Dikussion eröffnen und verlangen, dass diesbezüglich Zahlen und Fakten auf den Tisch gelegt werden, können wir bildungspolitisch Entscheidungen darüber treffen, wo es einzusparen und wo es was zu retten gilt. Diese Ebene der Diskussion würde uns auch ermöglichen, das „new public management" wohlwollender anzugehen, d.h. zu reflektieren, ob unter der gegebenen finanziellen Zwangslage pädagogisch sinnvolle Prioritäten festgelegt wurden oder nicht.

Die Privatisierung des Bildungswesens fängt in den meisten Staaten mit der Teilprivatisierung von Universitäten und Kindergärten an und greift dann allmählich zur Volksschule über. In der Volksschule werden Eltern, Unternehmen und Organisationen zu Spenden aufgefordert. Zudem gehen Schulen dazu über, für zusätzliche Bildungsangebote, die auf grosse Anfrage stossen, Studiengebühren zu erheben. In Russland beispielsweise werden heute für den Fremdsprachenunterricht Gebühren erhoben.

Am massivsten ausgeprägt ist die Privatisierung der Höheren Bildung. Bildungsexplosion und Finanzkrise haben dazu geführt, dass die meisten Staaten dazu übergegangen sind, den Zugang zur Tertiärbildung zu erschweren. Auch in diesem Bereich lassen sich verschiedene bildungspolitische Phasen erkennen. In einer ersten Phase, wurden Studiengebühren ein-

geführt. Auf Druck der Oeffentlichkeit, die auf die soziale Ungleichkeit dieser Praxis aufmerksam machten, richteten viele Staaten Stipendien für finanzschwache Studierende ein. Diese erste Phase der sozial verantwortlichen Privatisierung dauerte jedoch nicht lange an. In den Vereinigten Staaten befinden wir uns seit zwei Jahren in einer zweiten Phase. Die Phase ist gekennzeichnet durch den Uebergang von bedürfnisorientierten (Amerikanisch: „need based") zu leistungsorientierungen (Amerikanisch: „merit based") Stipendien. Bei der Erteilung von Stipendien sind wir seit vorletztem Jahr dazu angehalten, in erster Linie die Leistungen der Bewerberinnen und Bewerber zu beurteilen und nicht mehr nur ihre finanziellen Bedürfnisse. Studierende an meiner Universität schliessen ihr Studium, je nach Studienfach und Studiendauer, mit zwanzig bis fünfzig Tausend Dollar Schulden ab. Für jede Vorlesung müssen Studierende zwischen 1 800 und 3 000 Dollar bezahlen.

Die Privatisierung des Bildungswesens ist nicht nur eine Last für Studierende, sondern auch für den Lehrkörper. Unser Berufsprofil hat sich als Folge der Privatisierung grundlegend verändert. Wir werden zunehmend zu Projektmanagern, die ständig Projekteingaben vornehmen, um zusätzliche finanzielle Mittel für unsere Bildungsinstitution sicher zu stellen. Dasselbe gilt auch für Lehrkräfte der Volksschule. In einem wirkungsorientiertem Schulsystem werden nur noch für Minimalbildung staatliche Mittel zur Verfügung gestellt. Alles andere wie zum Beispiel Schulausflüge, Schülerzeitungen, Schulfeste gelten als „Projekte", für welche die Lehrperson eine Projekt- und Budgeteingabe vornehmen muss.

Es war Absicht, die negativen Folgen von lokaler Schulentwickung aufzuzeigen. Ich habe ein Szenario geschildert, in dem Bildungsunternehmer, Organisationsentwickler und Evaluatoren den Inhalt, die Methoden und die Organisation von Schulen festlegen; in dem Schulen „Mcdezentralisiert" werden und etwa ein Dutzend verschiedene pädagogische Profile entwickeln, denen sie das Warenzeichen der entsprechenden Bildungsfirma aufdrucken müssen; Lehrkräfte zu Projektmanagern degradiert werden; Schulleitungen an den Prüfungsergebnissen in den Fächern Sprache und Mathematik gemessen werden; Eltern und

Schülerinnen, Schüler sich im Bildungsüberangebot zurecht finden müssen und in dem die staatliche Erziehungsbehörde weniger finanziert, dafür aber mehr kontrolliert.

Dieses erschreckende Szenario soll ein Gegengewicht zur Euphorie über das pädagogische Innovationspotential darstellen, welche die Befürworterinnen und Befürworter der lokalen Schulentwicklung, der wirkungsorientierten Schulreform oder des „new public management" heraufbeschwören möchten. Das negative Szenario sollte meiner Ansicht nach so lange aufrecht erhalten werden, bis Befürworterinnen und Befürworter anfangen, ernsthaft über mögliche negative Folgen von lokaler Schulentwicklung nachzudenken und diese zu verhindern versuchen.

Literaturangaben

Alfina, Mark, Caputo, John S., Wynyard, Robin (1998). *McDonaldization Revisited. Critical Essays on Consumer Culture.* Westport, CT: Praeger Press.

Applebome, Peter (1996). Grading For-Profit Schools: So Far, So Good. *New York Times*, June 26.

Applebome, Peter (1997). For-Profit Education Venture to Expand. *New York Times,* June 2.

Bell, Colley, Choe, Julie, McLaughlin, Mark (1997). The Edison Project: An Analytical Review. Teachers College, Columbia University, New York: *Unveröffentliche Seminararbeit* .

Buschor, Ernst (1997). New Public Management und Schule. In Rolf Dubs und Richard Luzi (Hrsg.). *Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis.* St. Gallen: Tagungsbeiträge IWP, S. 272-276.

Brägger, Gerold (1995). *Schulleitung gemeinsam gestalten. Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen.* Ebikon: ZBS.

Brown, P., Lauder, H. (1996). Education, Globalization and Economic Development. *Journal of Education Policy* 11/1, 1-25.

Chubb, John E., Moe, Terry M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools.* Washington: Brookings Institution.

Currie, Jan (1998). Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities. *Comparative Education Review* 42/1, 15-29

Dubs, Rolf (1996). New Public Management und Schule. *Schweizer Schule* 11, 23-32.

Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne, Wenning, Norbert, Hrsg. (1996). *Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung.* Universität Münster: Interkulturelle Studien, Nummer 27.

Guthrie, James W., Pierce, Lawrence C. (1990). The International Economy and National Education Reform: A Comparison of Education Reforms in the United States and Great Britain. *Oxford Review of Education* 16/2, 179-205.
Ritzer, George (1993). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
Ritzer, George (1998). *The McDonaldization Thesis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Rolff, Hans-Günther, Hrsg. (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Steiner-Khamsi, Gita (1997). Deregulierung im Bildungswesen. Freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA. *Widerspruch* 33, 5-19.
Tomlinson, Sally & Craft, Maurice, eds. (1995). *Ethnic Relations and Schooling*. London: Athlone.

Karl Heinz Gruber

De-Regulierung als Re-Regulierung?

Internationale Aspekte der Machtverlagerung im Bildungswesen

I.

Deregulierung, Dezentralisierung und Schulautonomie gehören seit mehr als einem Jahrzehnt zu den prominenten Leitmotiven des internationalen Schulreformdiskurses. In bildungspolitisch und schuladministrativ so unterschiedlichen Ländern wie Frankreich (Charlot 1994), Norwegen (Granheim et al.1990), den USA (Murphy 1991), Deutschland (Rolff 1993) und Österreich (Posch et al.1992) werden die überkommenen Strukturen und Prozesse von „educational decision-making" in Frage gestellt und befriedigendere Formen der Machtausübung, Kompetenzverteilung und Kontrolle im Bildungswesen gesucht.

Was sind die Gründe für die erwogene, beabsichtigte bzw. in manchen Ländern bereits in Angriff genommene Neuverteilung der pädagogischen Macht bzw. für den Perspektiven- bzw. „Paradigmenwechsel" von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft

- von der „Makropolitik" (Mitter 1993) zur „Mikropolitik" (Ball 1987) und schließlich zur „Antipolitik" (Plank/Boyd 1994);
- von Reformen des gesamten Schulsystems („von oben und außen") zur Entwicklung einzelner Schulen („von unten und von innen" (Gruber 1988);
- von der Schulstruktur zur „Schulkultur";
- von der vorausgehenden legistischen Regelung schulischer Entscheidungen zu ihrer nachträglichen evaluierenden Kontrolle (Obin 1993);
- vom politischen Interesse an Chancengleichheit zum „entpolitisierten" Interesse an schulischer „Vielfalt" und der „Konkurrenz" zwischen Schulen,

also zur Neuverortung von „Bildung zwischen Staat und Markt", wie das Thema des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1996 lautete?

Handelt es sich, wie Weiler meint, um eine Art „Pendelbewegung" der Schulentwicklung bzw. „...um den Ausdruck einer gewissen internationalen Periodizität bildungspolitischer Prioritäten, bei der – z.B. – auf Phasen der stärkeren Betonung von Chancengleichheit und Umverteilung die vorrangige Beschäftigung mit Qualität und Tüchtigkeit folgt, und wo auf Perioden des stärkeren Vertrauens auf Zentralisierung eine ausgeprägte Bevorzugung dezentraler Formen der Machtausübung folgt...?" (Weiler 1990, 42f.) So konstatiert etwa Steiner-Khamsi (1997, 15) im Falle der USA einen Rhythmus von etwa 30 Jahren, in dem der bildungspolitische Akzent immer wieder zwischen eher straffer staatlicher Kontrolle und eher mehr Schulautonomie pendelt.

Oder beginnen nun auch die Schulsysteme als Teilsysteme hochentwickelter post-industrieller Gesellschaften – verspätet, allmählich und widerstrebend, aber dennoch nachhaltig – jene umfassenden „Megatrends"

- von Volkswirtschaften zur Welt-Wirtschaft,
- von Zentralisierung zu Dezentralisierung,
- von der repräsentativen zur partizipatorischen Demokratie,
- von Hierarchien zu Netzwerken u.a.

mitzuvollziehen, die nach Naisbitt (1984) Gesellschaft, Wirtschaft und Politik grundlegend verändern? Auch Toffler (1991, 240) betont den fundamentalen sozio-ökonomischen „Powershift", der in einer doppelten Machtverlagerung in Richtung Globalisierung einerseits und in Richtung Regionalisierung/Lokalisierung andererseits besteht: „In allen High-tech Nationen sehen wir den Druck nach politischer Dezentralisierung, verbunden mit gleichzeitigen Bemühungen um eine Machtverlagerung nach oben an supra-nationale Instanzen." (Toffler 1991, 240).

In der Tat ist nicht zu übersehen, daß sowohl die OECD als auch die Gremien der Europäischen Union (EU) in den letzten Jahren einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren haben. Der Einfluß der OECD ist informell und intellektuell und mag als verstärkter internationaler Wissens- und Innovationstransfer angesehen werden: bei der Einführung der Fachhochschulen und der Behindertenintegration in Regelschulen in Österreich spielten OECD-Expertisen eine wesentliche Rolle, und das anlaufende internationale OECD-Projekt „PISA" zur Messung und zum Vergleich von Schülerleistungen wird den österreichischen Diskurs über Schulevaluation entscheidend beeinflussen.

Die Macht der EU ist allerdings ganz real, durch internationales Recht abgesichert und den bildungspolitischen Entscheidungen der EU-Mitgliedsländer übergeordnet. Wenngleich die Verträge von Rom und Maastricht für den Bildungssektor das Prinzip der Subsidiarität betonen und im Schulbereich nationale Vielfalt akzeptieren, hat es den Anschein, daß das EU-Mandat für berufliche Qualifizierung, das die freie Berufsausübung in allen EU-Mitgliedsländern sicherstellen soll, unter anderem deswegen weit in den Bereich der Allgemeinbildung und in das Hochschulwesen hineinreicht, weil in vielen EU-Ländern – im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern – auf eine klare Unterscheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. „Bildung" und „Ausbildung" wenig Wert gelegt wird.

Obwohl es dazu (noch) keine Beschlüsse gibt, ist die Annahme plausibel, daß über kurz oder lang eine 12jährige Schulzeit zum „normalen EU-Standard" für voruniversitäre Schulkarrieren werden wird (für die sowohl die 13 Jahre bis zum deutschen Abitur als auch die österreichischen BHS „um ein Jahr zu lang" sind). Die Erlangung des ersten akademischen Grades nach einem dreijährigen Vollzeitstudium ist hingegen bereits als Quasi-EU-Standard anzusehen, dem die 8semestrigen österreichischen Diplomstudien ebensowenig entsprechen wie die „schulische Identität" der dreijährigen postsekundären österreichischen Pflichtschullehrerbildung.

II.

Die internationale Konjunktur von Dezentralisierung und Schulautonomie beruht in nicht geringem Maße darauf, daß diese häufig unpräzise verwendeten Begriffe wenn schon nicht zu Allheilmitteln, so doch zu Trägern vielfältiger, diffuser, mehr oder weniger realistischer Hoffnungen auf Beseitigung bestehender Mängel und auf Verbesserung von Schulqualität geworden sind.

In den meisten Ländern liegt den Dezentralisierungsbemühungen ein heterogenes Gemenge demokratiepolitischer, organisationssoziologischer, innovationstheoretischer, erziehungswissenschaftlicher und bildungsökonomischer Motive und Argumente zugrunde (ausführlich dazu HIBS 1987ff, Elmore 1990, Murphy 1991, Obin 1993). „To round up the usual suspects":

- die Ausweitung von Bürgernähe, Mitbestimmung und Klientenorientierung, die bereits in zahlreichen gesellschaftlichen Belangen üblich sind, auf den Bereich der Bildung;
- die Repädagogisierung der Institution Schule durch ihre „Befreiung" von hypertropher disfunktional gewordener Bürokratie durch die Zurücknahme der bestehenden gesetzlich-administrativen Regelungsdichte auf allgemeine Zieldefinitionen und Rahmenrichtlinien, flankiert von externer Evaluation;
- die „Wiederentdeckung" der einzelnen Schule als Forschungsgegenstand sowie als „Aufgaben- und Problemlösungskontext";
- die Professionalisierung und das „empowerment" der Lehrerschaft, um ihr Engagement und ihre pädagogische Kreativität freizusetzen und um den Kollegien einzelner Schulen die Chance zu bieten, eine „corporate identity" zu entwickeln und die kollektive Verantwortung für die Verbesserung der Qualität ihrer Institution zu übernehmen;
- das neu erwachte Bewußtsein von der unterschiedlichen Qualität von Schulen und der sich verstärkende „Bildungs-Konsumerismus" der Eltern;
- die Enttäuschung über den geringen Impakt makropolitischer schulischer (Struktur)Reformen;
- die Erhöhung der Effektivität und Effizienz des Einsatzes (knapper werdender) öffentlicher Mittel für Bildung durch lokale Kontrolle, Mitverantwortung und Rechenschaftspflicht („accountability");
- der von einer allgemeineren Staatsverdrossenheit gespeiste Zweifel daran, daß zentrale, basisferne Regeln der Komplexität und Heterogenität postmoderner Bildungsbedürfnisse angemessen gerecht werden können, gekoppelt mit dem Vorwurf, daß zentrale Bildungsbürokratien zu rigide und zu schwerfällig auf die Dynamik des sozio-ökonomischen Wandels reagieren;
- der massive, von der deutschen Erziehungswissenschaft jedoch erstaunlich wenig zur Kenntnis genommene Transfer der neo-konservativen „Education of the New Right" der amerikanischen Reagonomics und des britischen Thatcherismus und deren zentrale Leitmotive, nämlich Anti-Etatismus, Privatisierung und Verzicht auf soziale Angleichung und Kohärenz, auf das Bildungswesen.

Unter „Dezentralisierung" kann ganz Unterschiedliches verstanden werden, etwa

- die Delegierung von Kompetenzen an dezentrale „Außenposten" der Zentralregierung (wie dies z.T. in Frankreich der Fall ist);
- der Machttransfer an durch lokale Wahlen legitimierte Regional- oder Kommunalgremien (die skandinavische Praxis);
- die Autonomisierung der einzelnen Schule (wird in unterschiedlicher Konsequenz in allen Ländern angestrebt, dominiert im deutschsprachigen Diskurs);
- die Ausweitung elterlicher Befugnisse vor allem im Hinblick auf die Schulwahl (die anglo-amerikanische Option) oder
- die Reduktion vorausgehender staatlicher Regelung zugunsten von Systemen der Evaluation und lokaler Berichts- und Rechenschaftlegungsverpflichtungen (Element aller Dezentralisierungsstrategien).

Zudem gibt es in den Dezentralisierungsdiskursen einzelner Länder markante Unterschiede. In den USA und (bis zum Regierungswechsel 1997) in England war die neokonservative Ideologie von „market, choice and diversity" die treibende Kraft. Eltern sollten auf einem vielfältigen Bildungsmarkt „frei" wählen können; auf Maßnahmen zu Chancenangleichung für diejenigen, die aufgrund sozioökonomischer Umstände bei dieser Konkurrenz benachteiligt sind, wurde weitgehend verzichtet. Auch Norwegen und Schweden blieben von der neokonservativen Tendenzwende nicht unberührt, aber die egalitäre

Grundorientierung der skandinavischen Bildungspolitik blieb erhalten und es dominierten demokratieorientierte, organisationssoziologische und effizienzsteigernde Überlegungen.

In Deutschland, Österreich und der Schweiz bot sich der Autonomisierungsansatz bzw. die Vision der „Selbstorganisation" der einzelnen Schule als quasi-unpolitischer Ersatz für eine umfassende Struktur- und Funktionsreform der fragwürdig gewordenen Sekundarschulorganisation an, die zur Zeit politisch nicht opportun ist. Zedler hat die Situation des deutschen (und mutatis mutandis des österreichischen und schweizerischen) Schulwesens nach der neokonservativen bildungspolitischen Tendenzwende knapp und nüchtern resümiert:

„Zurückgenommen ist die Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems zugunsten einer schulformbezogenen Weiterentwicklung auf der Grundlage der in den einzelnen Ländern bestehenden Differenzierung von Schultypen und Bildungsabschlüssen." (Zedler 1985, 504)

Es hat den Anschein, daß mit der Konzentration auf die einzelne Schule in den drei deutschsprachigen Ländern aus der „makro-politischen Not" eine „mikro-politische Tugend" gemacht wird. Dem Perspektivenwechsel von Schulforschung und Bildungspolitik kommt zweifellos das Verdienst zu, der deutschsprachigen Pädagogik die Verbesserung der einzelnen Schule als „Daueraufgabe" (Rolff) ins Bewußtsein geholt zu haben; er fungiert aber auch als Ausweg aus der Resignation, die sich mit der „Stagnation in der Reformentwicklung auf der Makroebene" (Mitter 1993, 181) bzw. durch die „Erfahrung der Nichtdurchsetzbarkeit der sozial-liberalen Reformperspektive" (Lingelbach 1991, 51) bei Erziehungswissenschaftlern und Schulpraktikern eingestellt hat. Daß sich im Sekundarschulbereich die verdrängte Gesamtschulfrage nicht durch die Entwicklung einzelner Schulen lösen läßt, darauf hat schon Rolff hingewiesen, allerdings mit einem leicht resignativen Unterton:

„Ansätze zur Verbesserung der Schulkultur sind also keine Alternative zur Reform der Schulstruktur: Es geht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um beides, um Verbesserung von Schulkultur und Schulstruktur... Wenn dieses (die Schulverbesserung durch Lehrerkollegien K.H.G.) konsequent genug getan wird, dann wird auch die Notwendigkeit struktureller Veränderung des Schulsystems deutlich werden." (Rolff 1993, 120)

III.

Die Suche nach der „optimalen Balance von zentraler Lenkung und lokaler Autonomie" (Specht 1994, 36) wirft in mannigfaltigen nationalen Varianten das Problem auf,

- welche Entscheidungen
- auf welcher Ebene
- von wem
- mit welchem Freiheitsgrad bzw. „wie autonom" getroffen werden können oder getroffen werden sollen.

Ein Klassifikationsraster der OECD (1995) zur „Verortung schulischer Entscheidungskompetenzen" unterscheidet

a) die nationale Ebene mit dem politisch-administrativen Machtzentrum von Parlament und Ministerium;
b) die „schulferne" regionale/provinzielle Ebene („superior intermediate level"); in föderativen Systemen kann diese subnationale Ebene mehr Kompetenzen haben als die nationale; Weiler weist allerdings darauf hin, daß solche Schulsysteme nur bedingt als „dezentralisiert" bezeichnet werden können, denn z.B. im Falle Deutschlands sind die Bundesländer in sich hochgradig zentralisiert und bürokratisiert;
c) die „schulnahe", regionale/kommunale Ebene („inferior intermediate level"), also das eher überschaubare Umfeld der Gemeinden;
d) die einzelne Schule mit ihrer „mikropolitischen" Entscheidungsstruktur: ein mit mehr oder weniger Machtbefugnissen ausgestatteter Direktor, mehr oder weniger stark in Entscheidungsprozesse eingebundene Gremien aus Lehrer-, Schüler- und Elternvertretern und die vom Dienstrecht mit mehr oder weniger professioneller „Autonomie" ausgestatteten Lehrerinnen und Lehrer.

Es spricht viel dafür, den Begriff „Schulautonomie" immer mit verfremdenden Anführungszeichen zu verwenden, denn auf-

grund der Komplexität und Vernetzung der meisten schulischen Entscheidungen gibt es nur wenige, die „autonom" im eigentlichen, engeren Sinn des Wortes sein können. Was in einem Land für dezentralisierbar bzw. „autonomisierbar" gehalten wird, unterliegt nationalen Traditionen, d.h. kulturell geformten Vorstellungen und gesetzlich-administrativen Konventionen von der Angemessenheit und Legitimität der Machtverteilung. Die Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen (Lehrer, Schuldirektoren, Ministerialbeamte) beziehen ihre Rollenselbstkonzepte und ihre Vorstellungen von Verantwortlichkeit, von „Unabdingbarem" oder „Unzumutbarem" aus der Positionierung im jeweiligen nationalen Macht- und Entscheidungsgefüge.

Abgesehen von weltanschaulichen, wirtschaftlichen und anderen Interessensvertretungen, die auf allen Ebenen des Systems nach Einflußnahme trachten, lassen sich im Bildungssystem drei hauptsächliche „stakeholders" identifizieren:

- Die durch demokratische Wahlen politisch legitimierten staatlichen Instanzen haben als Anwälte von Chancengleichheit, fairer Ressourcenverteilung und systemweiten Mindeststandards zu fungieren und unter anderem für soziale Integration und die Kohärenz und Stimmigkeit des Bildungssystems in seiner Gesamtheit zu sorgen. Selbst bei fortschreitender Dezentralisierung und Autonomisierung bleiben Parlamente und Ministerium kraft ihres politischen Mandats die entscheidenden Letztinstanzen.
- Die Lehrerschaft ist durch ihre gehobene Ausbildung und ihre berufliche Weiterbildung professionell legitimiert. Als Experten für Erziehung und Unterricht implementieren Lehrerinnen und Lehrer Gesetze und Verordnungen durch deren Adaption an die ganz spezifische Situation jeder einzelnen Schule; sie verfügen über Kenntnisse der Komplexität von schulischer Praxis, die weder politisch-administrative Entscheidungsträger noch Eltern haben können.
- Schülerinnen und Schüler und Eltern sind schließlich legitimiert, in Wahrnehmung des „Bürgerrechts auf Bildung" bzw. des „Elternrechts" durch Wahl und Mitbestimmung die subjektiven Bildungschancen zu optimieren.

So schlicht und reduktionistisch diese Kurzcharakterisierung auch sein mag, sie zeigt, daß diese drei

a) unterschiedliche Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten haben,
b) aufeinander angewiesen sind,
c) einander nicht ersetzen können und
d) mit ihren jeweiligen primären Zielen und Ansprüchen in Konflikt geraten können.

Während nämlich die Handlungsperspektive der politischen Entscheidungsträger das Gemeinwohl des Systems in seiner Gesamtheit zu sein hat, ist der Referenzrahmen für Lehrerkollegien institutionell, also „ihre Schule"; SchülerInnen und Eltern wiederum streben nach individueller Optimierung von Bildungschancen. Im Idealfall und in der Abstraktion können diese Perspektiven zusammenfallen, sie können aber sehr wohl im Widerspruch stehen und zu Konflikten führen. Klafki zeigt an einem Beispiel, wie eine „autonome" Entscheidung einer Schule für eine bestimmte Form der Differenzierung dem Bedürfnis der Lehrerschaft nach Unterrichtsvereinfachung und dem Verlangen eines Teils der Elternschaft nach bevorzugter Behandlung ihrer Kinder gerecht wird, damit aber de facto für eine Gruppe von Kindern „Exklusion" bzw. Benachteiligung schafft und allgemeine, für das gesamte System geltende Prinzipien außer Kraft setzt. (Klafki 1991)

IV.

Zwischen den „Logiken" der Zentralisierung und der Dezentralisierung bestehen überall unaufgelöste Spannungen und Widersprüche: auf der einen Seite die Sicherstellung von Systemerhaltung, Chancengleichheit, fairer Ressourcenverteilung und landesweiter Standardisierung von Qualifikationen, auf der anderen Seite das Streben nach (regionaler) Vielfalt, basisnaher Mitbestimmung und institutionellen und individuellen „Freiräumen".

Aus der Sicht der deutschsprachigen Länder verdienen einige Probleme, die im Zusammenhang mit Dezentralisierung und Deregulierung stehen, besondere Beachtung.

1. Ein Großteil der Autonomisierungs- und Dezentralisierungsmodelle und –theorien stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum, wo die einzelne Schule traditionell ein größeres Maß an institutioneller Selbstbestimmung hat als in Kontinentaleuropa und Lehrer sich eher als Professionals denn als Beamte verstehen. In Ländern wie Frankreich, Deutschland und Österreich scheint die Bereitschaft nach schulischer Selbstorganisation nur bei einzelnen Lehrerinnen und Lehrern vorhanden zu sein, beim Großteil der Lehrerschaft ist sie durch „bürokratische Sozialisation on-the-job" verkümmert. Sie muß durch eine umfassende Lehrerfortbildung, die direkte Erfahrung der Machbarkeit von Schulentwicklung an aktiven Schulen mit „good practice" und durch EU-geförderte internationale Lehrermobilität rekonstruiert werden. Ob das gegenseitige Vertrauen („mutual confidence and trust") zwischen Politikern, Lehrern und Eltern in Österreich in ausreichendem Maße vorhanden ist, ist eine offene Frage. Immmerhin wurde das, was nunmehr als autonome Schulentwicklung gepriesen wird, vor wenigen Jahren noch als „unzulässiger schulischer Wildwuchs" verteufelt.

2. Die „Freiheit durch Autonomie" scheint europaweit einen Preis zu haben: Evaluation. Buchtitel wie „Evaluation als Entscheidungsbildung: Die Einführung von Evaluation in ein dezentrales Bildungssystem" (Granheim et al 1990) oder „Die Krise der Schulorganisation: Von bürokratischer Zentralisierung zur Leistungskontrolle autonomer Schulen" (Obin 1993) verraten, daß der „Rückzug" des Staates in einer Verlagerung von vorausgehender, präskriptiver Steuerung des Bildungssystems in einer begleitenden bzw. nachträglichen Kontrolle besteht. Bedeutet Deregulierung also in Wirklichkeit „Re-Regulierung"? Die anglo-amerikanischen und westeuropäischen Länder scheinen mit dieser (ihnen meist schon lange vertrauten) Art der Leistungsüberprüfung der einzelnen Schulen wie des Schulsystems in seiner Gesamtheit weniger Probleme zu haben als Deutschland und Österreich, wo es aufgrund der idealistischen deutschen Bildungstradition starke Vorbehalte und Aversionen gegen Testung und externe Schulleistungskontrolle gibt. OECD-weit scheint sich im Rahmen des Dezentralisierungstrends eine Evaluationskultur herauszubilden, die aus einer Kombination

von schulischer Selbstevaluation, Schulinspektion (die viel professioneller als bisher die Schule als Korporation und nicht bloß den einzelnen Lehrer inspiziert) und externer empirischer Evaluation der tatsächlichen Zielerreichung (der Schülerleistungen sowie anderer „performance indicators") besteht.

3. Charlot (1994) und Pelinka (1994) zerstören die Hoffnung, Autonomisierung würde mit „Entpolitisierung" einhergehen; beide sehen pädagogische Machtausübung als „zero-sum-game": Wenn bestimmte Interessensgegensätze und die daraus resultierenden Konflikte nicht makropolitisch ausdiskutiert und gelöst werden, so tauchen sie auf der Ebene der Region oder der einzelnen Schule auf und müssen dort mikropolitisch ausgetragen werden. Diese „Umpolitisierung" (Pelinka) erfordert Verhandlungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Zeit.

4. Von den vier zentralen Werten „quality, equality, liberty and efficiency", die nach Chapman (1996) in den Bildungssystemen der westlichen Welt gegeneinander konkurrieren, scheint Chancengleichheit (equality) derjenige Wert zu sein, um den man sich bei Deregulierung und Dezentralsierung am meisten sorgen muß. Es gibt massive Hinweise aus den USA und aus England, daß Dezentralisierung, insbesondere wenn die Schulwahl der Eltern akzentuiert wird und die lokalen Schulbehörden weniger Möglichkeiten der Chancenangleichung haben, die soziale Segregation im Schulwesen verstärkt. (Elmore 1990, Murphy 1991,Walford 1996) Dieser Tatbestand ist deswegen so bedeutsam,weil die gegenwärtige deutsche Schulrefomdebatte (sofern davon überhaupt geredet werden kann) einen „massiven Rückzug aus reformerischen und politiknahen Forschungsfeldern" (Tillmann 1991) signalisiert und bestimmte Themen marginalisiert: „Die Konzentration auf die Qualität von Schule drängt die Probleme ungleicher Bildungschancen in den Hintergrund". Wenn sich die deutschsprachige Pädagogik nicht dem Vorwurf aussetzen möchte, einer Art „pädagogischem Biedermeier" Vorschub zu leisten, in dem jede „autonome" Schule nach ihrem eigenen „häuslichen Glück" strebt, wird sie sich wohl oder übel wieder der Makro-Bildungspolitik zuwenden müssen.

Literatur

Ball, S.J. (1987): The Micro-Politics of the School. Methuen, London.
Chapman, J.et al. (Ed.) (1996): The Reconstruction of Education. Cassell, London.
Charlot, B. (Ed.) (1994): L'école et le territoire. Armand Colin, Paris.
Elmore, R. and Associates (Ed.) (1990): Restructuring Schools. Jossey-Bass, San Francisco.
Granheim, M./Kogan, M./Lundgren, U. (Ed.) (1990): Evaluation as policy making. Jessica Kingsley, London.
Gruber, K.H. (1988): Schulreform – „von innen"? In: Achs, O. u.a. (Hrsg.): Umbruch der Gesellschaft – Krise der Schule? Jugend und Volk, Wien.
Hessisches Institut für Bildungsforschung und Schulentwicklung (HIBS) (1987 ff): Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule", Wiesbaden.
Klafki, W. (1991): Zur grundsätzlichen Bewertung der Koalitionsvereinbarung im Teil Schule-Bildung-Erziehung. In: GEW Hessen (Hrsg.): Zukunftsdialog Bildung, GEW Hessen, Frankfurt/M., 27-48.
Lingelbach, K.C. (1991): Curriculumplanung in den Schulen und die Revision der Lehrpläne: Probleme und Perspektiven. In: GEW Hessen (Hrsg.), 49-62.
Mitter, W. (1993): Ansätze eurozentrischer Reformen im Sekundarschulwesen. In: Schleicher, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.
Murphy, J. (1991): Restructoring Schools. Cassell, London.
Naisbitt, J. (1984): Megatrends. Futura, London
Obin, J.-P. (1993): La crise de l'organisation scolaire. Hachette, Paris.
OECD (1994): School: a Matter of Choice. OECD, Paris.
Pelinka, A. (1994): Entpolitisierung oder Umpolitisierung? In: KULTURELL, Nr.19/Okt., 8-11.
Plank, D.N./Boyd, W.L. (1994): Antipolitics. Education and Institutional Choice: The Flight from Democracy. In: American Educational Research Journal, Vol.31, Nr.2, 263-281.
Posch, P./Altrichter, H. (Hrsg.) (1993): Schulautonomie in Österreich. BMUK, Wien.
Pring, R./Walford, G. (Ed.) (1996): Affirming the Comprehensive Ideal. The Falmer Press, London.
Rolff, H.-G. (1992): Effective Schooling. Cassell, London.
Specht, W. (1994): Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: Altrichter, J./Radnitzky, F./Specht, W.: Innenansichten guter Schulen. BMUK, Wien, 18-52.
Steffens, U./Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Luchterhand, Neuwied.
Steiner-Khamsi, G. (1997) Deregulierung im Bildungswesen. In: WIDERSPRUCH, Heft 33, 1997.

Tillmann, K.J. (1991): Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37.Jg., Nr.6, 955-974.
Toffler, A. (1991): Powershift. Bantam Books, New York.
Weiler, H. (1990): Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction. In: Granheim/Kogan/Lundgren, 42-65.
Zedler, P. (1985): Stagnation und Bewertungswandel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31.Jg., Nr.4, 501-524.

Michael Sertl

Die Schule ist kein Dienstleistungsbetrieb![1]

Im Folgenden möchte ich die ebenso selbstverständlich akzeptierte wie meiner Meinung nach grundsätzlich falsche Rede von der Schule als Dienstleistungsbetrieb kritisieren. Manchmal ist man[2] da in letzter Zeit schon etwas vorsichtiger geworden und spricht nur mehr von der Dienstleistungs-Organisation. Man hat offensichtlich zur Kenntnis genommen, dass Schule kein „Betrieb" sein kann, also keine dem wirtschaftlichen Nutzen dienende Einheit, die eine ordentliche Buchhaltung zu führen hat und deren Bilanz einen in Geldwert ausgedrückten Gewinn oder Verlust ergibt. Da ist also die „Management"-Euphorie schon wieder ein bisschen abgeflaut.

Im Folgenden argumentiere ich, dass hinter der Rede vom Dienstleistungsbetrieb Schule die neoliberalistische Ideologie steckt, also jene besonders in Wirtschaftskreisen gepflegte und von dort in andere Gesellschaftsbereiche ausstrahlende Geisteshaltung, die Alles und Jedes einer marktförmigen Konkurrenz und Kundenorientierung aussetzen bzw. unterwerfen will. Es geht schlicht und einfach darum auszuloten, welche Chancen für Privatisierungen im Bildungswesen bestehen. Diese Marktorientierung sehe ich teilweise auch in der Entwicklung zur verstärkten Autonomie der Schulstandorte. Andererseits bieten solche vom betriebswirtschaftlichen Management übernommenen Betrachtungsweisen Anregungen, die auch für den pädagogischen Betrieb der Schulen förderlich sein können.

Dienstleistungsorganisation Schule: Was ist daran so falsch? Schließlich geht es in der Schule doch im Wesentlichen um die Qualifikation der zukünftigen Arbeitskräfte, also um die Ausstattung der Schüler mit Fähigkeiten und Kenntnissen, die sie befähigen sollen, in der zunehmenden Konkurrenz am Arbeitsmarkt erfolgreich zu bestehen. In diesem Sinn erbringt die Schule sehr wohl eine „Dienstleistung".

1 Bearbeitete Fassung eines Artikels in der ZV-LehrerInnenzeitung 2/1998.

2 Ich verwende in diesem Artikel zum Zwecke der leichteren Lesbarkeit grundsätzlich die üblichen männlichen Berufs- und Gattungsbezeichnungen.

Abgesehen davon, dass ich mir jetzt schwer tue, aus dieser selbstgewählten „Sklavensprache" des ökonomischen Kalküls und der damit einhergehenden Verengung des Bildungsprozesses auf die Qualifikationsfunktion wieder auszusteigen, beinhaltet dieses Argument einige ungeklärte Fragen. Ich greife zwei davon heraus:

1. Für wen soll die Schule diese Qualifikations-Dienstleistung erbringen? Für die Allgemeinheit, die Gesellschaft? Für einzelne (Interessens)Gruppen? Für den Bürger als Einzelperson bzw. für seine Kinder?
2. Wer bestimmt, welche Qualifikationen (für die Zukunft) wichtig sind? Der Staat bzw. die Allgemeinheit? Die einzelnen Bürger (als Elternteile)? Die Lehrer? Das Ministerium? Die Lehrplan- und Schulbuchautoren? Die Wirtschaft? Die Betriebe? Welche Betriebe mit welchem Gewicht?

ad 1.

Grundsätzlich könnte man alle drei Optionen – Allgemeinheit, Gruppen oder Individuen – positiv akzeptieren. Und wenn man sich das bestehende Schulsystem anschaut, dann leistet die Schule genau dieses: Die allgemeine Qualifikation in Form der Pflichtschule, die allen, also der Allgemeinheit zu Gute kommt. Die spezielle Qualifikation in Form der verschiedenen Schultypen im weiterführenden Schulwesen, die diversen Gruppen zu Gute kommt. Und schließlich die individuelle Qualifikation der zukünftigen Arbeitskräfte.

Das hat man aber bisher der „Institution" Schule zugetraut, warum soll das jetzt ein „Dienstleister" Schule leisten?! Und der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen ist gewaltig! Der Begriff „Institution" oder besser „gesellschaftliche Institution" reflektiert die Tatsache, dass so etwas wie Allgemeinheit, Gesellschaft oder Staat immer wieder neu geschaffen werden muss und ihre/seine Produktion und Reproduktion durch Institutionen wie Familie, Schule, aber auch Religion und Kirche, Medien,

Kultur usw. abgesichert werden muss. Grob vereinfachend könnte man sagen – in Anlehnung bzw. Umkehrung des bekannten Wortes von Max Frisch, dass man Arbeitskräfte gerufen habe und Menschen gekommen seien – , dass die Schule aus Kindern erst richtige Menschen (und nicht bloße Arbeitskräfte) macht, indem sie sie zu Staatsbürgern bzw. Mitgliedern der Gesellschaft macht. Oder *Bert Brecht* lässt seinen Herrn Keuner in der Geschichte *Wenn die Haifische Menschen wären* feststellen, dass es *überhaupt erst Kultur gäbe im Meer,* wenn die Haifische wie die Menschen entsprechende Institutionen schaffen würden, z.B. Schulen. Er meint es zwar zynisch, trifft die Sache aber auf den Kopf. Diesen Prozess der Gesellschafts- und Staats-Bildung, bezogen auf das einzelne Mitglied, könnte man auch Sozialisation nennen. Bitte beachten Sie die doppelte Bedeutung des Wortes Bildung im Deutschen: einerseits Aufbau eines Gebildes (des Staates, der Gesellschaft), andererseits Verinnerlichen der hergebrachten Kultur bzw. der Normen und Werte und die Entwicklung einer eigenständigen „gebildeten" Persönlichkeit!

Das klingt aber noch sehr nach der (nicht wirklich) guten alten Untertanen-Schule, die aus „barbarischen", nicht den kapitalistischen Verhältnissen angepassten, „vormodernen" Menschen ordentliche (d.h. sich unterordnende) Staatsbürger und arbeitswillige Untertanen machen soll. Aber auch die absolut „modernen" Werte wie Demokratie, Sozialintegration und Chancengleichheit (d.i. die Eröffnung bzw. die „gerechte" Verteilung von Aufstiegsmöglichkeiten) werden wohl eher durch die gesellschaftliche Institution Schule sichergestellt als durch einen oder mehrere Dienstleistungsbetriebe. Dienstleistungsbetriebe haben im Gegensatz zur staatlichen Institution immer nur die betriebswirtschaftliche oder einzelbetriebliche Sichtweise als Grundlage ihrer Handlungsentscheidungen.

ad 2.
Die Frage nach der Wichtigkeit und Notwendigkeit bestimmter Qualifikationen und der letztentscheidenden Instanz bei der Beantwortung dieser Frage kreist um den unüberwindbaren „time lag", der die Schule hinter der technischen, wirtschaftlichen und sonstigen gesellschaftlichen Entwicklung nachhinken

lässt. Dieses notwendige, in der Logik der Sache begründete „Nachhinken" der Schule verhindert im Endeffekt, dass individuelle Interessen mit dem Argument einer zukünftigen wirtschaftlichen oder technischen Entwicklung durchgesetzt werden können. Wenn nun damit wirtschaftliche und technische Entwicklungen in die Schule Eingang finden, bedürfen sie erst einer „Verallgemeinerung", d.h. sie müssen von der Gesellschaft oder zumindest von einer mächtigen Gruppe der Gesellschaft als allgemein nützlich anerkannt sein. Das kann manchmal sehr schnell gehen; denken Sie z.B. an die Einführung der Computer in den Schulen. Meistens hat es aber eindeutig den Charakter einer bürokratischen Prozedur.

Wenn wir hier die einzelbetriebliche Sichtweise von der Schule als Dienstleistungsbetrieb akzeptieren wollten, dann nur unter der Voraussetzung, dass weiterhin die inhaltlichen Entscheidungen einer gesellschaftlichen Verallgemeinerung unterliegen. Für die einzelne Schule heißt das dann, dass sie eine oder mehrere Dienstleistungen anbietet, im Wesentlichen die Unterstützung bei Bildungs- und Qualifikationsprozessen ihrer „Kunden", also der Schüler. Wird aus der Sicht der Kunden die Dienstleistung nicht oder nur schlecht erbracht, wandern diese zu anderen Schulen ab. So die Logik. Ziel dieser Betrachtungsweise ist also die Marktgängigkeit von Bildung zu „erzeugen". Aber Versuche, die Schulen einem strikten Marktprinzip zu unterwerfen, hat es schon genug gegeben, besonders in den USA. Alle waren ohne Erfolg (vgl. z.B. WEISS 1993). Gescheitert sind sie im Endeffekt daran, dass die Abnehmer selbst, die Eltern, nicht an einer Marktorientierung interessiert waren. Die Entscheidung, in welche Schule die Kinder geschickt werden, hängt eben nur in ganz geringem Maß von der dort gebotenen Bildungsqualität ab, viel mehr von Parametern wie Wohnortnähe, sicherer Schulweg, soziale Geborgenheit, Freundeskreis der Kinder u.v.a.m.

Marktgängigkeit und Privatisierung

Trotzdem bastelt man weiter daran, die Schulen endlich als betriebswirtschaftliche Größen zu sehen. Die Erklärung dafür dürfte wohl darin zu suchen sein: Die Rede vom Dienstlei-

stungsbetrieb Schule ist so etwas wie eine ideologische Kampfparole. Wenn alles nach ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnungen bemessen wird, dann muss es auch die Schule danach bemessen werden, ganz wurscht, ob es passt oder nicht. Und schließlich ist es den Unternehmervertretungen im Zusammenhang mit Schule und Staat schon immer darum gegangen, die Ausgabe dafür möglichst niedrig zu halten.

Worum es im Endeffekt gehen dürfte, ist der „Abbau von Überkapazitäten". Die Schülerzahlen werden in absehbarer Zeit weiter sinken, d.h. es müssen Lehrer abgebaut und unrentable Betriebe (Schulen) geschlossen werden. Hauptziel dieser Überlegungen: Reduzierung des Staatshaushaltes, derzeit argumentiert als Reduzierung des Budgetdefizits. Das dürfte wohl auch der tiefere Kern der Überlegungen zu mehr Effizienz und Qualität im Bildungswesen sein. (Wobei diesen Bestrebungen absolut auch positive Seiten abzugewinnen sind. S.w.u.)

Ein zweites Element sind Versuche, Teile des Bildungswesens schlicht und einfach zu privatisieren (vgl. STEINER-KHAMSI, in diesem Heft). Da tut sich in Österreich noch relativ wenig; trotzdem würde ich die zunehmenden Schülerzahlen in Privatschulen und die Auslagerung gewisser Planungs- und Fortbildungsaufgaben an externe, private Organisationsberatungsfirmen als Schritte in diese Richtung bezeichnen. Gerade das letztgenannte Beispiel zeigt deutlich die Ambivalenz dieser Entwicklung: Es ist nur schwer vorstellbar, dass diese Aufgaben der Beratung und Evaluation irgendwie beamtete Kräfte durchführen, womöglich die Inspektoren. Es ist also richtig und gut, wenn diese Aufgaben von externen Kräften erledigt werden, die nicht der Bürokratie angehören. Aber es ist auf der anderen Seite auch eine Form der Privatisierung, die ins Bild passt. Wenn Teile der theoretischen Reflexion, der Organisations- und Qualitätsentwicklung und der Fortbildung ausgelagert werden können, warum nicht noch mehr? Schließlich geht es bei all diesen Aufgaben auch um Ausgaben der öffentlichen Hand, und die sind bekanntlich zu hoch!

Für die Einführung der Marktgängigkeit kann auch das österreichische Beispiel der Schulautonomie herhalten. Da wird beispielsweise der unterschiedliche Schülerzulauf an AHS-Unterstufen und Hauptschulen zum Wettbewerb konkurrierender Systeme erklärt, die um eine kleiner werdende Population kämpfen. Das benachteiligte System, die Hauptschule, zumindest in den städtischen Ballungsräumen, wird aufgefordert, seine Wettbewerbsposition zu verbessern. Das geschieht durch Profilierung bzw. Schwerpunktbildung. Profilierung heißt nichts anderes, als den Standort sichtbar, von anderen unterscheidbar zu machen. Wozu? Um auf einem „Markt" sichtbar, herausragend (im wörtlichen Sinn), attraktiv zu sein, um mehr Schüler(kunden) anzuziehen. Profilierung hat eigentlich gar keinen Sinn, wenn ich nicht den Markt mitdenke.

Möglicherweise hat so eine Marktorientierung im weiterführenden Schulwesen, das nicht mehr die allgemeinen Grundqualifikationen zu vermitteln hat, einen Sinn. Den Sinn, Eltern und Abnehmern Wahlmöglichkeiten anzubieten. Aber ist das auch ökonomisch sinnvoll? Muss jetzt jede noch so spezialisierte Fachabteilung, z.B. für Flugzeugtechnik, zwei- oder mehrfach installiert werden, nur damit der Anschein des Markts und der Wahlmöglichkeit gegeben ist?

Die andere Position: Die Gretzl-Schule

Zurück zur Pflichtschule: Die andere Position, von der ich denke, dass sie auch unter Schulautonomie verstanden werden kann, ist die Idee der Gretzl-Schule. Statt auf einem Markt nach Schülern zu fischen orientiert man sich auf die Schüler, die der (Pflicht)Schule „naturgemäß" zugeordnet sind, also die Kinder des zur Schule gehörigen Gretzls. Ich würde also die gute alte Sprengelschule, die einer bürokratischen Zuordnung entspringt (Wahlsprengel, Melderegister u.ä.), in eine Gretzl-Schule umwandeln, deren Zuordnungskriterium die soziale und räumliche Zugehörigkeit ist. Ich brauche darauf nicht weiter eingehen, diese Gedanken sind in der „community education" schon weitestgehend vorgedacht und vorgemacht.

Natürlich reproduziert damit die Schule auch die in unterschiedlichen Wohngebieten sich manifestierende Ungleichheit. Schule in einer Nobelgegend schaut anders aus als Schule in einem Arbeiterbezirk. Aber das ist ganz klar als gesellschaftliches bzw. politisches Problem erkennbar. Schließlich ist die

„soziale Gleichförmigkeit" vieler Wohngebiete in erster Linie durch die Politik verursacht bzw. Folge von zu wenig Politik. So ist z.B die größere Zahl von „Gastarbeiter"-Haushalten in den Wohngebieten entlang des Wiener Gürtels ganz leicht erklärbar durch die mehr oder weniger desolate Bausubstanz der „Zinskasernen", die dort im Anschluss an die Gründerzeit für die arbeitende Bevölkerung errichtet worden waren. Die Wohnungspolitik der Sozialdemokratie, besonders in der Ersten Republik, hat die Mieten für diese privaten Miethäuser bis in die 80er Jahre so niedrig gehalten, dass für zeitgemäße und umfassende Renovierungen die Mittel fehlten. Jetzt sind die Bauten desolat und Spekulationsobjekte. Für die ausländische Bevölkerung, also die schwächste Gruppe am Wohnungsmarkt, bleiben nur diese Wohngebiete. Dabei erfüllen diese wehrlosen Mieter folgende „Funktionen":

1. Sie belegen die sonst nicht vermietbaren desolaten Objekte, oft genug zu überhöhten Mieten, und bringen den Hausbesitzern Geld.
2. Ihre (unerwünschte) Anwesenheit „vertreibt" die letzten verbliebenen inländischen Mieter (deren Rechtsstellung wesentlich besser war als die der Ausländer). Damit ist das Spekulationsziel erreicht: Abbruch oder Verkauf von „revitalisierten" Eigentumswohnungen.

Manche Probleme der Schule (z.B. Konzentration von Ausländer-Kindern) können nicht wirklich von der einzelnen Schule und auch nicht von der Bildungspolitik gelöst werden. Der Umgang mit solchen Problemen kann also ganz klar den dafür zuständigen Institutionen, also dem Staat, überantwortet werden. Beispiele dafür hat es schon einige gegeben, nicht unbedingt geglückte. So wurden beispielsweise in den 70er Jahren in den USA schwarze Kinder mittels „Busing-System" in weiße Wohngegenden gekarrt. Keine sehr gute Idee! Oder bei uns wurden kompensatorische Förderprogramme für sozial benachteiligte Kinder eingerichtet. Das ändert zwar nichts an der räumlichen Segregation, dafür ist aber sichergestellt, dass für die benachteiligten Kinder mehr materielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen.

Soziale Differenzen sind in jedem Klassenraum greifbar. Auch im nobelsten Villenviertel gibt es zumindest Putzfrauen, Gärtner und Chauffeure. Auch wenn nicht die ganze Bandbreite von ganz arm bis ganz reich vertreten ist, jede soziale Differenz stellt für die Schule eine Herausforderung dar. Erst hier erweist sich ein sinnvoller Begriff von Begabungsförderung. Die derzeitige Marktideologie in der Schule führt – entgegen ihrem eigenen Anspruch, der größere Flexibilität und verstärkte Mobilität verspricht – im Endeffekt zu größerer „sozialer Gleichförmigkeit". Eltern mit ähnlichen Bildungsansprüchen werden ihre Kinder in Schulen mit entsprechendem Profil schicken. Mit der Zeit wird also aus der bis jetzt räumlichen Zuordnung der Sprengelschulen (mit ihrer zwar geringen, aber doch vorhandenen Durchmischung) eine soziale Zuordnung nach unterschiedlichen Bildungsansprüchen werden. Es wird also, überspitzt formuliert, AHS-Volksschulen und HS-Volksschulen geben.

Für „Kunden", aber ohne Markt

Mmit der betriebswirtschaftlichen Logik wird man den Problemen der Schule nicht wirklich gerecht. Ich möchte das noch einmal am Begriff des „Kunden" erörtern, ohne den es keine Dienstleistung geben kann. Der Begriff transportiert meiner Meinung nach zweierlei: 1. einen Rechtsanspruch auf Leistung, für die ja bezahlt wird, im Falle der Schule nicht individuell, sondern stellvertretend durch den Staat; 2. eine individuelle Wahlmöglichkeit, d.h die Auswahl unter mehreren Anbietern auf einem Markt.

Zur zuletzt genannten Marktlogik im Begriff Kunden brauche ich wohl nichts mehr zu sagen; sie trifft meiner Meinung nach auf die Schule nicht zu. Interessant ist die erste Dimension, der Rechtsanspruch auf eine Leistung. Das finde ich eigentlich positiv. Der einzelne Schüler wird aus der anonymen Masse der Klasse herausgehoben und muss als fordernder „Kunde" angesehen und mit entsprechendem Respekt behandelt werden. Diese Sichtweise ist sicher adäquater als die der alten Untertanen-Schule (s.w.o.). Was wir also bräuchten, ist eine Sichtweise von „Kunden" ohne die dazugehörige Marktlogik. Ähnlich sehe

ich es übrigens beim Begriff des „Klienten", der den Sphären der Psychotherapie und der Sozialarbeit entlehnt ist. Dabei wird ebenfalls der individuelle Rechtsanspruch betont, was für die Schule eine wichtige Bereicherung bringen könnte. Gleichzeitig beinhaltet der Begriff Klient aber eine defizitäre und stark eingegrenzte Sichtweise. Das Klienten-Theapeuten-Verhältnis ist nur für jenen Bereich gültig und definiert, in dem sich der Klient defizitär und behandlungsbedürftig fühlt. Diese Dimension sehe ich übrigens auch in den Begriffen „Schüler" oder dem eher schon veraltet klingenden „Zögling". Beide beinhalten ein Noch Nicht, im Endeffekt ein Defizit, das durch die Schule ausgeglichen werden soll. Das kann man jetzt positiv und negativ sehen: Positiv im Sinne eines Besser Werdens, eines Wachsens, eine Sichtweise, die die Entwicklung betont, wohl auf einen Endpunkt hin (sei es das Erwachsen-Sein, sei es die Mündigkeit); negativ im Sinne einer Ungleichwertigkeit zwischen Lehrern und Schülern. Das transportiert nämlich der Kundenbegriff auch: Zwischen Anbietern und Abnehmern herrscht Rechtsgleichheit! (Wie passt das mit dem Notengeben zusammen?!)

Langer Rede kurzer Sinn: Die Begrifflichkeit vom Kunden und der Dienstleistung Schule beinhaltet sehr wohl auch positive Aspekte, wird aber der Komplexität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und dem Schule Machen ganz allgemein kaum gerecht. Und ich fürchte, dass diese Begrifflichkeit für die wesentlichen Aufgaben der Schule, die in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen werden wie die soziale Integration und das Einüben in Toleranz, eher hinderlich als förderlich ist. Schließlich generiert der Markt eher Segregation und eine segmentierte Bedürfnisbefriedigung (s.w.o.). Was wir aber brauchen, ist die aktive Auseinandersetzung mit Ungleichheit und Differenz und die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür.

Literatur:

WEISS Manfred: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? – In: Z.f.Päd. 39 (1993), 1, S. 71-84

Franz Ofner

Bildungsfinanzierung in Österreich

Ein Bericht über eine OECD-Studie und einige Gedanken dazu

Vorbemerkungen

Die österreichische Bundesregierung hat sich an der OECD-Studie „Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning" beteiligt. Die Studie wurde im Jahr 1997 gemeinsam vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Dr. Klaus Schedler und Mag. Petra Wimmer) sowie von Univ.-Prof. Dr. Hans-Joachim Bodenhöfer und mir durchgeführt. Im folgenden berichte ich selektiv über einige Ergebnisse, die jene Teile betreffen, an denen ich selbst gearbeitet habe.

Angeregt wurde die Studie vom Education Committee der OECD im Jahr 1996 vor dem Hintergrund der gegenwärtigen wirtschaftlichen Entwicklung, die eine permanente Weiterbildung und Anpassung der Qualifikationen erforderlich mache und somit zur Notwendigkeit eines lebensbegleitenden Lernens führe. Eine Ausweitung von Bildungsaktivitäten, und darin liegt das eigentliche Problem für die OECD, bringt Finanzierungsprobleme mit sich; es geht um die Frage, wie die Mittel dafür aufgebracht werden können. Die OECD sieht vier prinzipielle Möglichkeiten:

- Reduzierung der Ausbildungskosten im traditionellen Bildungswesen, vor allem durch Einsatz computerunterstützter Lerntechnologie, Telelearning, Tutoring und organisatorische Rationalisierungsmaßnahmen, und Verwendung der eingesparten Mittel für die Ausweitung der Bildungsaktivitäten;
- Erhöhung der Erträge aus Bildungsaktivitäten, vor allem durch eine bessere Information über Ausbildungserfordernisse und eine gezieltere Ausrichtung auf Arbeitsmarktentwicklungen;

- Umschichtung von Bildungsausgaben in prioritäre Bereiche, etwa von der Allgemeinbildung zur Berufsbildung, von den Universitäten zu Fachhochschulen oder von Erstausbildung zur beruflichen Weiterbildung;
- Erschließung neuer Finanzierungsquellen und Finanzierungsformen (nicht-staatliche Mittel).

Der Teil der Studie, mit dem ich mich befaßt habe, beschäftigte sich im wesentlichen mit drei Fragen:

- Wie haben sich die Kosten in den diversen Bereichen des österreichischen Bildungswesens im letzten Jahrzehnt entwickelt?
- Welche Maßnahmen hat es seit Beginn der 90er Jahre gegeben, um die Kostenentwicklung zu beeinflussen?
- Welche Finanzierungscharakteristika weist das österreichische Bildungswesen auf?

Über diese Punkte werde ich im folgenden *überblicksartig* berichten. Dabei werde ich nach den Bildungsbereichen Sekundarstufe II (Polytechnische Schule, Berufsschule, AHS-Oberstufe, BMS und BHS), tertiärer Sektor (Universitäten, Kunsthochschulen, Pädagogische und Berufspädagogische Akademien) und Erwachsenenbildung (allgemeine Erwachsenenbildung, Programme für Arbeitslose, Programme für Beschäftigte) unterscheiden.

1 Zur Kostenentwicklung

Die Entwicklung der Kosten des österreichischen Bildungswesens wurde für den Zeitraum 1985 – 1995 untersucht. An Kostenkategorien wurden Personalaufwendungen, Sachaufwand, Investitionen und Raumaufwendungen berücksichtigt. Wichtigste Kostenkenngröße sind die Ausgaben pro Teilnehmer (pro Schüler, Studierenden, Teilnehmer an Erwachsenenbildungskursen); durch Berücksichtigung der Inflationsrate wurde die reale Kostenentwicklung ermittelt. Ferner wurden die Kosten in verschiedene Faktoren zerlegt, um zu analysieren, worauf die Kostenentwicklung zurückzuführen ist. Die wichtigsten Ergebnisse sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefaßt.

Abbildung 1: Kostenentwicklung nach Bildungsbereichen

Bildungsbereich	Zeitraum	Entwicklung der Ausgaben pro Teilnehmer (in %)
Sekundarstufe II	1985–1995	42
Polytechnische Schule		53
Berufsschule		73
AHS-Oberstufe		32
BMHS		26
Tertiärer Bereich		
Universitäten	1985–1995	2
Kunsthochschulen	1985–1995	39
Pädagogische Akademien	1985–1995	16
Erwachsenenbildung		
Allgemeine Erwachsenenbildung	1989–1995	30
Programme für Arbeitslose	1989–1995	54
Programme für Beschäftigte	1992–1995	0

a) Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II insgesamt haben die Ausgaben pro Schüler zwischen 1985 und 1995 real um 42 Prozent zugenommen. Die höchsten Steigerungsraten gibt es bei den Polytechnischen Schulen (53 %) und den Berufsschulen (73 %), während bei den AHS und den BMHS die Zunahme deutlich niedriger liegt (32 % bzw. 26 %). Den größten Anteil an den Kosten haben die Personalausgaben mit etwa 80 Prozent.

Der wichtigste Kostensteigerungsfaktor in der Sekundarstufe II ist der sogenannte *Altersstruktureffekt*, d.h. der Anstieg des Durchschnittsalters der Lehrerschaft. Durch die rasche Bildungsexpansion ab Mitte der 70er Jahre haben die Jahrgänge mit einem Alter zwischen 40 und 50 Jahren einen hohen Anteil, und durch den Aufstieg in der Gehaltsskala nehmen die Personalausgaben überproportional zu. Die Tariflöhne der Lehrer sind zwar zwischen 1985 und 1995 real um 11 Prozent gestiegen und haben einen Beitrag zur Kostenerhöhung in der Sekundarstufe II geleistet, aber mit dieser Entwicklung liegen die Lehrergehälter deutlich unter dem Generallohnindex, nach dem die

Löhne im selben Zeitraum durchschnittlich um 20 Prozent gestiegen sind.

Der zweitwichtigste Kostensteigerungsfaktor ist die Abnahme der Klassenschülerzahlen; sie sind um etwa ein Viertel zurückgegangen. Diese Entwicklung hat mit dem Rückgang der Schülerzahlen aufgrund abnehmender Jahrgangsstärken zu tun, der sich nicht im selben Ausmaß auf die Klassenschülerzahlen ausgewirkt hat. Die Abnahme der Klassenschülerzahlen trifft auch auf AHS und BMHS zu, allerdings wurde in diesen Schultypen die Relation „Lehrer pro Klasse" relativ stark reduziert. Diese Relation zeigt die Betreuungsintensität der Schüler innerhalb des Klassenverbands durch Differenzierung des Unterrichts an; die klasseninterne Betreuungsintensität wird durch curriculare Bedingungen (Anzahl von Pflicht- und Wahlfächern, Möglichkeiten des Besuchs von Freifächern) und didaktische Maßnahmen (Teilung von Klassen für parallelen Unterricht in Gruppen) bestimmt. In der AHS und BMHS wurde die Kostensteigerung aufgrund sinkender Klassenschülerzahlen durch eine Rücknahme der klasseninternen Betreuungsintensität zu zwei Drittel kompensiert. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu den Polytechnischen Schulen und Berufsschulen. In diesen Schultypen haben nicht nur die Klassenschülerzahlen abgenommen, sondern hat auch die klasseninterne Betreuungsintensität zugenommen (z.B. durch Leistungsgruppen, Parallelunterricht, Einführung von Englischunterricht in den Berufsschulen), und dies ist der spezifische Kostensteigerungsfaktor in diesen Schultypen.

b) Tertiärer Bildungsbereich

Die Ausgaben für die unterschiedlichen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors haben sich in den Jahren zwischen 1985 und 1995 sehr unterschiedlich entwickelt. Da sich die Analyse auf das Jahr 1995 bezieht, sind in den folgenden Zahlen die Wirkungen, die das Sparpaket gehabt hat, noch nicht enthalten.

Bei den *Universitäten*, die mit 90 Prozent der Studierenden den größten Anteil am tertiären Bereich haben, haben sich die Ausgaben pro Studierenden praktisch nicht verändert (die reale Kostensteigerung beträgt 2 %). Eine genauere Analyse zeigt, daß

es Ausgabenzunahmen bei den Investitionen (Ausstattung, Labors, EDV-Geräte etc.) gibt; sie sind pro Studierenden um 144 Prozent gestiegen. Die Personalausgaben pro Studierenden haben hingegen um zwei Prozent abgenommen, die Raumkosten pro Studierenden sogar um 29 Prozent. Der Rückgang der Personalausgaben pro Studierenden ist darauf zurückzuführen, daß Lehrangebot und Lehrpersonal nicht in demselben Ausmaß zugenommen haben wie die Studentenzahlen. Die Semesterwochenstunden pro Studierenden haben zwischen 1985 und 1995 um 10 Prozent abgenommen. Die Personalausgaben pro Semesterwochenstunde sind real um 8 Prozent gestiegen, eine deutlich unterdurchschnittliche Erhöhung, wenn man bedenkt, daß die reale Steigerung der Löhne nach dem Generallohnindex im selben Zeitraum 20 Prozent beträgt.

Die Kosten für die *Kunsthochschulen* haben mit 39 Prozent relativ stark zugenommen. Für diese Entwicklung lassen sich einige spezifische Gründe angeben. Ein wichtiger Grund liegt im Meisterklassensystem, das bei einer Erhöhung der Studentenzahlen keine Ersparnisse (Skaleneffekte) zuläßt, wie dies bei Lehrveranstaltungen im universitären Bereich der Fall ist. Ferner ist zu berücksichtigen, daß die Kunsthochschulen in der Vergangenheit ihre Lehre zu einem hohen Anteil durch selbständige Lehrbeauftragte abgewickelt hat; im Untersuchungszeitraum wurde eine wachsende Zahl dieser sogenannten Existenzlektoren in ein Dienstverhältnis übernommen, wodurch die Personalausgaben kräftig gestiegen sind.

Die Kostensteigerung an den Pädagogischen Akademien ist zur Gänze auf die Personalausgaben zurückzuführen. Die Relation Lehrer zu Studierende hat abgenommen und somit kostenreduzierend gewirkt, doch sind die Gehälter der Professoren stark gestiegen.

c) Erwachsenenbildung

Die Analyse der Kostenentwicklung im Erwachsenenbildungsbereich wurde paradigmatisch anhand der Daten von drei großen Verbänden durchgeführt, die unterschiedliche Segmente repräsentieren: allgemeine Erwachsenenbildung, Ausbildungsprogramme für Arbeitslose und Weiterbildung von Beschäftigten.

Die Kosten pro Teilnehmer im Bereich der *allgemeinen Erwachsenenbildung* sind zwischen 1989 und 1995 real um etwa 30 Prozent gestiegen. Dieser Kostenanstieg ist nicht durch eine Verteuerung der Kosten für Lehrpersonal bedingt (die Honorare haben sich im Untersuchungszeitraum real nicht verändert), sondern ausschlaggebend sind Kostensteigerungen bei pädagogischen Fachkräften und beim sonstigen Personal, vermehrte Sachaufwendungen und Investitionen; ferner ist ein Rückgang der Teilnehmerzahlen pro Kurs zu verzeichnen. Diese Entwicklungen können damit erklärt werden, daß der Innovations- und Diversifikationsdruck (Anbieten neuer Kurse und Ausweitung des Kursprogramms auf neue Gebiete), Professionalisierung sowie die Anforderungen an das Marketing von Erwachsenenbildung zugenommen haben.

Die *Ausbildungsprogramme für Arbeitslose* gehören zu den teuersten Angeboten im Erwachsenenbildungssektor: die Kosten pro Teilnehmer sind etwa zweieinhalb mal so hoch wie Weiterbildungskurse für Beschäftigte und sechsmal so hoch wie allgemeinbildende Kurse. Dies liegt vor allem an der langen Dauer der Kurse und den wesentlich umfangreicheren Ausstattungserfordernissen (Werkstätten mit Maschinen). Die Kosten pro Teilnehmer haben sich zwischen 1989 und 1995 mit 54 Prozent relativ stark erhöht. Über die genaueren Ursachen der Kostensteigerung (z.B. ob sich die Struktur der Kurstypen mit der steigenden Arbeitslosigkeit verändert hat) können aufgrund unvollkommener Informationen keine Angaben gemacht werden. Als ein wesentlicher Faktor kann der Rückgang der Teilnehmerzahlen pro Kurs ausgemacht werden; dies könnte mit der zunehmenden Spezialisierung und Ausweitung des Kursspektrums zusammenhängen.

Für die Analyse der Kostenentwicklung in der *Weiterbildung von Berufstätigen* standen nur Daten für die beiden Jahre 1992 und 1995 zur Verfügung, sodaß die Entwicklung mit den anderen Bereichen nur sehr eingeschränkt vergleichbar ist. Die Kosten pro Teilnehmer haben sich zwischen den beiden Jahren kaum erhöht. Der Anstieg der Personalkosten und der Rückgang der Teilnehmerzahlen pro Kurs ist durch eine Reduktion der Unterrichtseinheiten pro Kurs kompensiert worden.

2 Maßnahmen zur Beeinflussung der Kostenentwicklung und zur Finanzierung des Bildungswesens seit Beginn der 90er Jahre

Zunächst ist erstaunlich, wieviele Veränderungen in den letzten 10 Jahren von seiten der staatlichen Administration im Bereich des Bildungswesens entweder bereits durchgeführt oder in die Wege geleitet worden sind. Einen Überblick über das Spektrum der Maßnahmen gibt Abbildung 2. In den Arbeits- und Koalitionsübereinkommen der beiden Regierungsparteien aus den Jahren 1990, 1994 und 1996 sind alle diese Maßnahmen als Programmpunkte enthalten; sie werden offensichtlich Zug um Zug durchgesetzt.

In Abbildung 2 sind die Maßnahmen in vier Gruppen eingeteilt (erste Spalte) und jeweils den drei Bildungssektoren zugeordnet (zweite Spalte); in der dritten Spalte sind die einzelne Maßnahmen aufgezählt. Unter *Rationalisierung* sind alle Maßnahmen zu verstehen, mit denen eine Verbesserung des Ressourceneinsatzes erreicht werden soll. *Einsparungen* setzen im Unterschied dazu auf der Preisebene an und verfahren nach dem Motto „mehr Leistung um weniger Geld". Neue Finanzierungsformen und Angebote zielen darauf ab, zusätzliche Finanzierungsquellen zu erschließen, um die bisherigen Geldgeber zu entlasten und/oder neue Bildungsangebote finanzieren zu können. Mit einer verbesserten Anpassung des Bildungsangebots an die Nachfrage schließlich soll versucht werden, „unnötige", d.h. wirtschaftlich nicht verwertbare Ausbildungsgänge zu vermeiden und dadurch Ressourcen einzusparen. Nicht alle Einzelmaßnahmen lassen sich eindeutig einer dieser vier Kategorien zuordnen, viele von ihnen, wie z.B. Deregulierung und Dezentralisierung (Vergrößerung der Autonomie) haben eine Mehrfachwirkung.

Abbildung 2: Maßnahmen zur Beeinflussung der Kostenentwicklung und zur Finanzierung

Art von Maßnahmen	Bildungsbereich	Maßnahmen
Rationalisierung	Sekundarstufe II	Autonomisierung (Verwaltung von Stundenkontingenten, Eröffnungs- und Teilungszahlen)
	Tertiärer Sektor	Deregulierung und Dezentralisierung des Organisationsrechts Studienrecht (Mehrfachnutzung von Angeboten durch Wahlfächer, Schwerpunktsetzungen) Dienstrecht (Lehrverpflichtung mit Anweisung, Vertragsprofessoren)
	Erwachsenenbildung	Verstärkte Konkurrenz durch Ausschreibung von AMS-Kursen punktuelle Kooperation bei Raumnutzung Verbesserte Koordination innerhalb der Verbände
Einsparung	Sekundarstufe II	Gehaltsrecht (Kürzungen) Senkung der Lehrplanstunden Kürzung der Förderungen von Studierenden (Schulbücher, Freifahrten)
	Tertiärer Sektor	Gehaltsrecht (Kürzungen beim Gehalt und bei der Bezahlung von Lehraufträgen) Studienrecht (Stundenreduktion, Abschaffung der Kombinationspflicht) Kürzung der Förderungen für Studierende (Familienbeihilfe, Freifahrten)

	Erwachsenenbildung	Förderungen für die gemeinnützigen Erwachsenenbildungsorganisationen
neue Finanzierungsformen und Angebote	Sekundarstufe II	Teilrechtsfähigkeit EU-Gelder (Schüleraustausch)
	Tertiärer Sektor	Fachhochschulen
	Erwachsenenbildung	Privatisierung von Spezialehrgängen (Teilrechtsfähigkeit) Universitätszentrum für Weiterbildung EU-Gelder (Lehrerfortbildung, Sozialfonds, Beschäftigte in Betrieben) Arbeitsstiftungen Suche nach projektspezifischen Angeboten
Verbesserung der Anpassung des Angebots an die Nachfrage	Sekundarstufe II	Deregulierung und Dezentralisierung Teilrechtsfähigkeit
	Tertiärer Sektor	Organisationsrecht (Universitätenkuratorium, Universitäsbeiräte) Deregulierung und Dezentralisierung des Studienrechts (Schwerpunktsetzungen in Unis) Bedarfsprüfung bei der Einführung von Studien Schwerpunktsetzungen zwischen Unis
	Erwachsenenbildung	Diversifizierung und neue Angebote Marktforschung

Auf die Vielfalt der Einzelmaßnahmen kann im folgenden nicht ausführlich eingegangen werden; Lehrer/innen und Personen, die sich mit dem Bildungswesen beschäftigen, werden mit den in der Tabelle angeführten Begriffen ohnehin wissen, was gemeint ist. Im folgenden soll bloß eine grobe Charakterisierung vorgenommen werden.

Im Bereich des *öffentlichen Bildungswesen* (Sekundarstufe II und tertiärer Sektor) gibt es gewisse gemeinsame Tendenzen in den Maßnahmen. Dazu gehören Deregulierung und Dezentralisierung der Organisation sowie eine restriktive Gehaltspolitik. Im Bereich der Sekundarstufe II wurde bereits in der zweiten Hälfte der 80er Jahre die Zuweisung von „Werteinheiten" an AHS und BMHS sowie die Planstellenbewirtschaftung durch die Einführung eines Unterrichtspersonalinformationssystems kontrollierbarer gemacht. Im Rahmen der Autonomisierung werden den einzelnen Schulen Stundenkontingente zugewiesen, die sie selbst verwalten können, und sie besitzen einen Spielraum für Eröffnungs- und Teilungszahlen. Bei einer knapperen Zuweisung von Stundenkontingenten können die Schulen curriculare Schwerpunkte setzen, wodurch an den einzelnen Standorten die Vielfalt des Angebot und damit der Lehrerbedarf sinkt. Möglichkeiten zur Reduktion gibt es auch bei den Freifächern und beim Parallelunterricht. Durch die Einführung der Teilrechtsfähigkeit wird den Schulen die Möglichkeit zur Erschließung privater Finanzierungsquellen geboten, gleichzeitig werden aber damit auch Ausbildungsgänge kostenpflichtig gemacht.

Im Hochschulbereich wurde die Autonomisierung der Universitäten durch Reformen des Organisationsrechts, des Studienrechts und des Dienstrechts ausgeweitet, um Rationalisierungseffekte und eine verbesserte Anpassung des Studienangebots an die berufliche und ökonomische Verwertbarkeit zu fördern (Ausweitung der Entscheidungen der Universitäten bei der Mittelverwendung, Mehrfachnutzung von Studienangeboten durch die Einführung von Wahlfächern, Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung, Installierung eines Universitätenkuratoriums und von Universitätsbeiräten, Verpflichtung zur Bedarfsprüfung bei der Einführung von Studien, Lehrverpflichtung für Assistenten und Dozenten, Einführung von Vertragsprofessoren).

Die restriktive Gehaltspolitik im Zuge der Sparpakete der Bundesregierung ging über die Einsparungen im Beamtenbereich hinaus und enthielt für die Lehrer im öffentlichen Dienst besondere Maßnahmen. In der Sekundarstufe II kam es zu einer Senkung des zugewiesenen Stundenkontingents und zu einer Kürzung von Förderungen für Schüler (Schulbücher, Freifahrten). Im Hochschulbereich wurde bei den Lehrveranstaltungskontingenten eingespart, Pflichtstunden bei Studien wurden reduziert und die Fächerkombinationspflicht abgeschafft, die Bezahlung der Lehrveranstaltungstätigkeit gesenkt und die Förderungen für Studierende kräftig gekürzt (Familienbeihilfe, Freifahrten).

Im tertiären Bildungssektor wurde mit den *Fachhochschulen* ein neuer Bildungstyp mit einer neuen Finanzierungsform geschaffen. Das Neue besteht darin, daß der Bund nicht als Betreiber von Fachhochschulen auftritt, sondern diese Aktivität privaten Trägern (in der Regel Vereinen) überläßt. Die Zulassung von Fachhochschul-Studiengängen erfolgt durch ein Akkreditierungsverfahren beim Fachhochschulrat, der die Finanzierungssicherheit, die Qualität des Curriculum und den Bedarf entsprechender Absolventen überprüft. Die Bundesregierung fördert Fachhochschulstudienplätze nach einem Normkostensatz (dzt. 95.000 Schilling bei technischen Studienrichtungen und 80.000 Schilling bei kaufmännischen Richtungen). Ursprünglich war daran gedacht, daß sich die Wirtschaft stärker an der Finanzierung beteiligt. Diese Hoffnung ist jedoch nicht aufgegangen, der überwiegende Teil der Mittel stammt aus öffentlichen Quellen: 54 Prozent der Gesamtausgaben werden vom Bund getragen, 36 Prozent übernehmen die Länder, acht Prozent die Gemeinden und lediglich zwei Prozent werden von Unternehmen beigesteuert.

Im Bereich der Erwachsenenbildung werden Rationalisierungsmaßnahmen durch die öffentliche Ausschreibung des Bedarfs an Kursen des Arbeitsmarktservice gefördert; ferner findet punktuell eine Kooperation zwischen den Verbänden bei der Nutzung von Räumen statt. Im Zuge der Sparmaßnahmen

haben Bundesregierung und Länder seit Beginn der 90er Jahre die finanziellen Förderungen für die Erwachsenenbildungsorganisationen eingeschränkt. Eines der grundsätzlichen Probleme der gemeinnützigen Allgemeinbildung besteht darin, daß es keine befriedigende gesetzliche Regelung zur Finanzierung von öffentlicher Seite gibt. Im Bereich der Erwachsenenbildung wurden in den letzten Jahren neue Angebote und neue Finanzierungsformen geschaffen. Zu denken ist dabei vor allem an das Universitätszentrum für Weiterbildung (Donau-Universität Krems), die Fachhochschul-Studiengänge für Berufstätige, die Arbeitsstiftungen und die Kurse für die Berufsreifeprüfung. Mit dem EU-Beitritt Österreichs ist es zu einer Erschließung neuer Finanzierungsquellen gekommen: Für Leonardo-Aktivitäten, die vor allem der Berufsbildung dienen (Pilotprojekte, Praktika und Austauschprogramme) und für Sokrates-Aktivitäten (Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildungsprogramme für Lehrer und Studierende) wurden im Jahr 1997 zusammen etwa 100 Millionen Schilling von seiten der EU bezahlt, für die wirtschaftliche Förderung von Betrieben und die Schulung von Beschäftigten und Arbeitslosen 1,7 Milliarden Schilling aus dem Europäischen Sozialfonds.

Neue Unterrichtstechnologien (Computereinsatz) und Unterrichtspraktiken (Tutoring) haben als Mittel zur Kostenreduzierung im österreichischen Bildungswesen keine Bedeutung, und es liegen keine Informationen darüber vor, inwieweit sie in Zukunft kostensparend wirken werden. In der Sekundarstufe II wird computerunterstützter Unterricht zusätzlich und nicht als Ersatz für Präsenzlernen oder lehrerunterstütztes Lernen angeboten und hat daher bisher die Unterrichtskosten erhöht. Im tertiären Bildungssektor gibt es Einrichtungen zur Durchführung von Fernstudien. Auf diesem Gebiet zeichnen sich Neuerungsprozesse ab (Fernstudienparagraph im neuen Universitäts-Studiengesetz, Beteiligung Österreichs an Kooperationen für die Entwicklung von Fernstudien-Lehrmaterialien); über mögliche Kosteneinsparungseffekte liegen keine Untersuchungen vor. Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es zum Telelearning bereits vereinzelt Versuche. Wegen der Bedeutung des direkten sozialen Kontakts wird diesen Technologien lediglich ein begrenzter Stellenwert beigemessen. Eine Verbilligung der Kurse durch Telelearning wird nicht erwartet, da zunächst Aufwendungen für die Anschaffung der Systeme und für die Schulung von Personal erforderlich sind und dann laufend Kosten für den Erwerb neuer Lernsoftware und für die Wartung der Systeme anfallen. Erwartet wird, daß durch Telelearning neue Schichten für die Erwachsenenbildung erreicht werden können (z.B. in peripheren Regionen).

3 Bedeutung der Art der Finanzierung für die Orientierung und die Leistungen des Bildungswesens

Die Intentionen der OECD zielen eindeutig in Richtung einer stärkeren privaten Beteiligung an der Finanzierung des Bildungswesens, einer strikteren Ausrichtung auf berufliche Qualifizierung, eine Förderung des Wettbewerbs im Bildungsbereich sowie von Rationalisierungsmaßnahmen. Zweifellos sind solche Tendenzen auch in der österreichischen Bildungspolitik der letzten Jahre bemerkbar, und aufgrund der laufenden Diskussionen (z.B. Einführung von Studiengebühren, Ausgliederung der Universitäten aus dem Bundesbudget, Teilrechtsfähigkeit für Schulen) ist zu erwarten, daß sich diese Tendenzen in der Zukunft fortsetzen werden. Diese Entwicklung macht es erforderlich, sich grundsätzlich Gedanken über Finanzierungsformen und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen zu machen – ein Diskurs, der in Österreich eher unterentwickelt ist. Im folgenden sollen einige Punkte zur Diskussion gestellt werden.

In der bildungsökonomischen Literatur werden vor allem zwei Fragen betont. Die eine Frage betrifft die Effizienz eines Bildungswesens, d.h. die Relation zwischen Kosten und Erfolg/Qualität. Dabei wird die Bedeutung der Konkurrenz der Bildungseinrichtungen um Teilnehmer, von Anreizen der Einrichtungen zu einem sparsamen Umgang mit Ressourcen und die inhaltliche Anpassung der Bildungsabschlüsse an die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt hervorgehoben. Private Finanzierung durch die Teilnehmer und Marktmechanismen werden grundsätzlich als Garant für eine hohe Effizienz angesehen. Aller-

dings, und dies ist das zweite Grundproblem der Bildungsökonomie, führt private Bildungsfinanzierung in vielen Fällen zu einer zu geringen und, volkswirtschaftlich gesehen, suboptimalen Investition in Bildung (aufgrund zu großer Einkommensdifferenzen, externen Effekten von Bildung, Informationsmängeln). Dieses Marktversagen im Bereich der Bildung ist die ökonomische Rechtfertigung für ein staatliches Engagement bei der Finanzierung. Dies bedeutet jedoch nach Ansicht der Bildungsökonomen nicht, daß der Staat auch als *Betreiber von Bildungseinrichtungen* fungieren und Wettbewerb ausgeschaltet werden müsse: ein Anrecht auf staatliche Förderungen hätten die Individuen und diesem Recht könne auch in privat geführten Bildungseinrichtungen genüge getan werden.

Zur Frage der Bildungskosten und der sozialen Zugangschancen zu Bildungseinrichtungen ist anzumerken, daß es in Österreich keine Untersuchungen über die privaten Aufwendungen gibt. Für die Bereiche der Primarschule und der Sekundarstufe I ist diese Frage wahrscheinlich unerheblich, doch ist sie schon deutlich wichtiger für die Sekundarstufe II und den Hochschulbesuch und richtig brisant, wenn man den Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich betrachtet. Für die Frage des Zugangs ist nicht so sehr die absolute Höhe der privaten Aufwendungen ausschlaggebend, sondern deren Relation zum Familieneinkommen. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung kommen noch weitere Probleme hinzu: Vereinbarkeit von Arbeit und Lernen, familiäre Arbeitsteilung und nicht-finanzielle Zugangsbarrieren zu Weiterbildungsveranstaltungen (der Weiterbildungsbereich ist aufgrund institutioneller Regelungen stark segmentiert).

Eine Autonomisierung der einzelnen Schulstandorte hinsichtlich curricularer Schwerpunktsetzungen, Personaleinsatz, Verwendung zugewiesener finanzieller Mittel und eigener Einnahmen kann sicherlich positive Effekte auf Effizienz und Qualität des Bildungsangebots haben, wenn entsprechende organisationale Rahmenbedingungen gegeben sind. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört vor allem die Möglichkeit, daß die Lehrer/innen und die Schüler/innen in allen erwähnten Angelegenheiten mitbestimmen können. Dann kann Autonomisierung eine aktivierende Wirkung haben, die Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten besser berücksichtigen und das Bildungssystem lebendiger und beweglicher gestalten. Dies setzt jedoch ein öffentlich geführtes Bildungswesen voraus, da hier Mitbestimmungsrechte eher verwirklichbar sind als in privat geführten Schulen, in denen verschiedene Eigentümerinteressen vorhanden sein können. Die Signale, die in einem privat geführten Bildungswesen auf die curriculare Gestaltung ausgehen, sind marktvermittelt, bestimmt durch die Nachfrage: der Erfolg gibt recht. Daraus ergeben sich einige problematische Punkte, die die Festlegung der Bildungsinhalte betreffen.

Der Zusammenhang zwischen Finanzierungsform und Bildungsinhalten wird kaum diskutiert. Die Finanzierungsdiskussion ist vollkommen qualifikationsfixiert, auf die Vermittlung von beruflich verwertbaren Fachkenntnissen ausgerichtet. Im Mittelpunkt steht immer die Frage, ob mehr oder weniger Qualifikation erforderlich ist und ob die Ausbildung besser an die Arbeitsmarkterfordernisse angepaßt werden könne. Bildung hat jedoch nicht nur einen Qualifikationsaspekt, sondern ist auch für die soziale, politische und kulturelle Entwicklung von Bedeutung.

Der springende Punkt ist, daß mit unterschiedlichen Finanzierungsformen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Spektrum der Bildungsziele verknüpft sind, und zwar nicht nur der explizit formulierten, sondern auch der impliziten Bildungsziele. Je stärker Marktmechanismen im Bildungsbereich, der Wettbewerb der Schulen um Schüler, private Finanzierung und der Investitionscharakter von Bildung betont werden, desto mehr rückt für alle Beteiligten die Qualifizierungsfunktion in das Zentrum des Entscheidens und Handelns: Bildungspolitische Akteure werden berufsorientierte Schultypen und Ausbildungsinhalte fördern; Eltern und Lernende werden darauf aufmerksam gemacht, daß sie ihre Schullaufbahnentscheidungen nach der beruflichen Brauchbarkeit treffen sollen; werden Eltern und Lernende in größerem Ausmaß an der Finanzierung beteiligt, so müssen sie sich genau überlegen, für welche Zwecke sie ihr Geld einsetzen und wie sie es zurückbekommen können; für Schulleitungen hängen Finanzierung und Prestige der Schule

davon ab, wie gute und umfassende Beziehungen sie zu Unternehmen haben, wie gut sich ihre Absolventen beruflich plazieren können; die Lehrertätigkeit bekommt den Charakter einer Dienstleistung.

Ein Beispiel für eine *implizite* Beeinflussung von Bildungszielen durch Finanzierungsformen bietet die Einführung der Teilrechtsfähigkeit im österreichischen Schulwesen mit Jahresbeginn 1998. Viele Schulen reagierten auf diese Möglichkeit damit, daß sie Werbeverträge mit Firmen für Süßigkeiten, Sportkleidung, Musikkassetten etc. abschlossen. Es gibt Berichte, daß Schülerzeichnungen in Gängen verschwinden mußten, um Platz für Werbeflächen zu schaffen. Es geht hier nicht um eine moralische Kritik daran, daß Kinder und Jugendliche nun auch in der Schule Werbemaßnahmen ausgesetzt werden, sondern darum, daß hier Bildungsziele, vielleicht unbewußt und ungewollt, verschoben werden. Das Beispiel ist möglicherweise harmlos, hat aber symbolische Bedeutung.

MACHT KONKRET

Franz Ofner

Macht im Bildungssystem

In der sozialwissenschaftlichen Literatur der letzten zwei Jahrzehnte hat der Machtbegriff eine marginale Bedeutung. Dies war nicht immer so. Während in den 60er Jahren das Machtthema in wissenschaftlichen Veröffentlichungen relativ stark präsent war, ist es in den 70er Jahren mehr und mehr aus dem wissenschaftlichen Diskurs verschwunden. Erst in den letzten Jahren ist es, vor allem in der Organisationstheorie, wieder aufgegriffen worden, ohne daß es allerdings zu einer breiten Beachtung gekommen wäre (für den deutschsprachigen Raum vgl. u.a. die Sammelbände Küpper/Ortmann 1988; Ortmann/Sydow/Türk 1997).

Die wissenschaftliche „Ächtung" des Machtbegriffs dürfte unter anderem mit seiner starken emotionalen Aufladung zu tun haben. Im Alltagsleben wird Macht als etwas Unanständiges angesehen. Wir gebrauchen den Ausdruck Macht meist dann, wenn wir von einer Person unangenehm berührt sind, weil sie ihre Interessen rücksichtslos und unter Zuhilfenahme von Druckmitteln gegenüber anderen durchsetzt. Einer positivistischen Wissenschaftsauffassung erscheint der Machtbegriff aufgrund seiner negativen Konnotation als zu subjektiv, zu wenig präzise und analytisch. Dem ist entgegenzuhalten, daß durch die Ausklammerung von Machtphänomenen ein wichtiger Aspekt der Alltagserfahrung verlorengeht.

Im folgenden Beitrag wird ein theoretisches Konzept skizziert, das Macht als ein konstituierendes Element sozialer Beziehungen und Verhältnisse betrachtet. Es handelt sich dabei allerdings um ein abstraktes Konzept, das erst im Hinblick auf die speziellen Charakteristika des Bildungsbereichs weiterentwickelt werden müsste. Der konkrete Bezug zum Schulwesen kann hier nur angedeutet werden.

Ein dependenztheoretisches Modell der Macht

Die „klassische" Machtdefinition Max Webers, die die Grundlage für viele sozialwissenschaftliche Untersuchungen gebildet hat, stellt den Mächtigen in den Mittelpunkt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht." (1980, 28) So umfassend diese Definition auch scheinen mag, sie ist einseitig, denn sie vernachlässigt den Schwachen und thematisiert weder, welche Voraussetzungen bei ihm gegeben sein müssen, damit der Mächtige seinen Willen durchsetzen kann, noch, welche Handlungsmöglichkeiten der Schwächere hat, um auf Machtansprüche des Stärkeren zu reagieren und sie abzuwehren.

Mit diesen Fragen hat sich in den 60er Jahren der amerikanische Sozialpsychologe Emerson befaßt, als er zusätzlich zum Machtbegriff dessen Pendant, den Begriff der Abhängigkeit, in die theoretische Konzeption einführte (vgl. 1962). Damit wird Macht zu einer Angelegenheit sozialer Beziehungen zwischen Akteuren. Abhängigkeit eines Akteurs A von einem Akteur B besteht nach Emerson darin, daß A für die Befriedigung seiner Bedürfnisse oder die Verfolgung eines Interesses auf Ressourcen von B angewiesen ist. Der Ressourcenbegriff wird dabei in sehr allgemeiner Weise verwendet: er ist auf die Art des Bedürfnisses bzw. der Interessen bezogen, um die es geht, und meint alle materiellen und immateriellen Bedingungen, die für die Befriedigung des jeweiligen Bedürfnisses bzw. für die Verfolgung der jeweiligen Interessen benötigt werden. Je nach Situation kann es sich dabei um Lebensmittel, Geld, Kapital, Körperkraft, Erfahrung, Wissen, Geschicklichkeit, soziale Verbindungen, Einfühlsamkeit, emotionale Zuwendung u.v.a. mehr handeln.

Die Stärke der Abhängigkeit wird von zwei Faktoren bestimmt: von der Wichtigkeit, die das Bedürfnis für A hat, und von der Möglichkeit von A, auf andere Partner für die Ressourcenbeschaffung auszuweichen. Macht besteht nach dieser Konzeption darin, daß B die Abhängigkeit des A nutzen kann, ihm Bedingungen für die Gewährung von Ressourcen zu stellen.

Aus dieser Herangehensweise ergibt sich eine Reihe wichtiger Charakterisierungen sozialer Beziehungen:

1) Abhängigkeit ist ein universelles Merkmal sozialer Beziehungen, da jedes Mitglied einer Gesellschaft bei der Befriedigung seiner Bedürfnisse und Verfolgung seiner Interessen auf Ressourcen und Leistungsbeiträge anderer angewiesen ist.
2) Auf der Grundlage von Abhängigkeit ist Macht stets ein reziprokes Verhältnis zwischen Akteuren, denn die Tatsache, daß der Mächtige Bedingungen stellt, bedeutet, daß er an gewissen Leistungen des Schwächeren interessiert und daher auch bis zu einem gewissen Grad abhängig ist. Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, daß Machtgleichheit zwischen Akteuren in einem Austauschverhältnis besteht, denn Abhängigkeiten und Machtpotentiale sind in der Regel asymmetrisch verteilt und begründen somit unterschiedlich starke Durchsetzungsmöglichkeiten in der Beziehung.
3) Da aufgrund der Reziprozität kein Akteur vollkommen machtlos ist, können Abhängigkeitsbeziehungen verändert werden. Es gibt ein breites Spektrum von Machtverarbeitungsmechanismen, auf das ich weiter unten noch eingehen werde.
4) Einzelne Machtbeziehungen finden immer in einem gesellschaftlich strukturierten Handlungsfeld statt, das Akteuren Rahmenbedingungen setzt, ihnen Ressourcen zuweist oder entzieht und somit Abhängigkeiten schafft oder reduziert. Die Strukturen der Handlungsfelder können sehr Unterschiedliches betreffen: Verteilung materieller Ressourcen, gesetzliche und institutionelle Regelungen[1] und kulturelle Phänomene (Werthaltungen, Orientierungen, Verhaltensnormen, Ideologien) handeln.
5) Ferner stehen Akteure normalerweise in einer Mehrzahl sozialer Beziehungen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, daß die Beziehungen zwischen zwei Akteuren von den Beziehungen beeinflußt werden, die beide Akteure zu Dritten haben, näm-

1 So begrenzen etwa Arbeitsgesetzgebung (z.B. Kündigungsschutz, Rechte von Betriebsräten) und kollektivvertragliche Vereinbarungen die Handlungsfreihheit von Arbeitgebern.

lich dann, wenn sie ihnen die Möglichkeit bieten, ihre Interessen auf andere Gebiete zu verlagern oder bei der Ressourcenbeschaffung auf andere Partner auszuweichen.

Machtverarbeitungsprozesse bieten den Akteuren die Möglichkeit, die Verteilung von Machtpotentialen zu verändern. Im folgenden nehme ich die Perspektive des Schwächeren ein, um zu zeigen, welche Veränderungsmöglichkeiten bestehen. Zunächst können zwei grundsätzlich verschiedene Strategien unterschieden werden: Kostenreduktion und Ausbalancierung.

Als Kosten kann man all jene Leistungen und Forderungen bezeichnen, die ein Akteur in eine Tauschbeziehungen einbringen muß. Bei der Kostenreduzierungsstrategie versucht der schwächere Akteur, die „Opfer", die der Mächtigere für seine Leistung verlangt, herabzusetzen. Als Beispiel nehme man den Fall neueingestellter Lehrer/innen, die aufgrund ihrer schwachen Position akzeptieren müssen, schwierige Klassen zu übernehmen oder bei der Stundenverteilung benachteiligt zu werden. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten der Kostenreduzierung für die neueingestellten Arbeitskräfte, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen. Ein psychischer Mechanismus könnte darin bestehen, eine Umwertung des Opfers vorzunehmen, z.B. durch Argumente wie: „andere sind überhaupt arbeitslos" oder „die Arbeit ist sehr interessant und macht mir Spaß" oder „von dieser Position aus habe ich gute Karrierechancen". Unter dieser Perspektive wiegen die Nachteile, die sie in Kauf nehmen müssen, weniger schwer. Eine weitere Möglichkeit könnte in der Rationalisierung der Arbeitstätigkeit liegen (z.B. Minimierung der Vorbereitungszeit für den Unterricht durch Beschränkung auf bereits vorgegebene Unterrichtsmaterialien), oder sie könnten versuchen, günstige Gelegenheiten zu benutzen, ihre Leistung zu reduzieren (z.B. häufige Arztbesuche oder ungerechtfertigte Krankenstände), oder den Arbeitgeber zu schädigen (z.B. Benutzung des Schulkopierers für private Zwecke).

Bei den Strategien der Machtausbalancierung verfolgt der Schwächere die Absicht, sein Machtniveau an das des Mächtigeren anzugleichen. Er kann dies auf zwei Wegen versuchen:

indem er seine eigene Abhängigkeit vom Mächtigen reduziert oder indem er die Abhängigkeit seines Visavis erhöht.

(a) Strategien zur Reduktion der eigenen Abhängigkeit. Seine Abhängigkeit kann der Schwache reduzieren, indem er sein Interesse von dem in Frage stehenden Gebiet abzieht und auf ein anderes Gebiet verlagert. Diese Strategie könnte auch als Aus- oder Umsteigerstrategie bezeichnet werden. Eine solche Strategie könnte zum Beispiel darin bestehen, daß ein Lehrer seine Einkommensansprüche zurücknimmt und sich mit einer halben Lehrverpflichtung begnügt oder seine pädagogischen Ambitionen aufgibt und seine Interessen auf Freizeitaktivitäten verlagert. Probleme in seiner Arbeit können ihm dann nicht mehr so viel anhaben, er sucht sich andere Betätigungsfelder, in denen er seine Bedürfnisse befriedigen kann.

Eine andere Strategie, die Abhängigkeit zu reduzieren, besteht darin, den Kreis derer, die bei der Erreichung der eigenen Ziele behilflich sein können, zu erweitern. Auf diese Weise wird das „Machtnetzwerk" vergrößert und der Grad der Abhängigkeit von einzelnen Akteuren verringert. Lehrer/innen, die mit den pädagogischen Bedingungen in staatlichen Schulen nicht zufrieden sind, könnten zum Beispiel versuchen, in Privat- oder Alternativschulen unterzukommen, oder Zusatzqualifikationen erwerben, die es ihnen ermöglichen, in verwandte Berufe umzusteigen. Insgesamt läuft diese Strategie darauf hinaus, das Spektrum der beruflichen Möglichkeiten und Auswahlmöglichkeiten zu vergrößern.

(b) Strategien zur Erhöhung der Abhängigkeit des Mächtigen. Darunter fallen Aktivitäten, mit denen der Schwächere versucht, das Interesse des Mächtigeren an seinen Leistungen zu erhöhen. Dies kann durch die Entwicklung besonderer Kompetenzen, von Engagement, Ideen oder Loyalität oder durch Weiterbildungsaktivitäten geschehen. Solche Strategien setzen allerdings voraus, daß der Mächtige die entsprechenden Qualifikationen und Leistungen benötigt und verwerten kann. In größeren Organisationen bietet sich normalerweisen eine Fülle solcher Gelegenheiten, etwa im Hinblick auf Aufstiegsmöglichkeiten in höhere Positionen, bei der Umstellung auf neue technische Systeme oder aufgrund steigender Anforderungen an Organisationen von außen.

Von besonderer Bedeutung sind Strategien, die durch Koalitionsbildung auf eine Erhöhung der Abhängigkeit des Mächtigen abzielen. Diese Strategie besteht darin, daß sich Schwächere, die von einem Mächtigen oder einer Gruppe von Mächtigen abhängig sind, zusammenschließen, ihr Verhalten koordinieren und die Handlungsmöglichkeiten des Mächtigen dadurch einschränken, daß sie ihm als ein Verhandlungspartner gegenübertreten. Durch Koalitionsbildung schließen sich individuelle Akteure zu einem kollektiven Akteur zusammen, sie verhindern auf diese Weise, daß der Mächtige sie untereinander ausspielen kann. Dies macht im Inneren der Koalition gewisse Abstimmungsprozesse und Solidaritätsabkommen erforderlich, mit denen ein Interessenausgleich zwischen den Mitgliedern gefunden wird, um Einigkeit nach außen herzustellen. Damit können allerdings innerhalb der Koalition wieder bestimmte Machtprobleme entstehen, die vom mächtigen Gegenüber ausgenützt werden können, divergierende Interessen zu fördern und die Koalition zu spalten.

Beispiele für Koalitionen sind die Bevollmächtigung von Gruppensprechern für Verhandlungen, Betriebsräte, Gewerkschaften, Innungen, Verbände, Lobbies, aber auch sogenannte informelle Gruppen in Organisationen, die sich gegenseitig in der Arbeit unterstützen oder gegenüber Vorgesetzten zusammenhalten, um sich nicht gegenseitig ausspielen zu lassen.

Kollektive Zusammenschlüsse sind aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung. Sie sind die Grundlage für Verhandlungsprozesse, mit denen zwischen Gruppen von Akteuren Regelungen festgelegt werden, z.B. Betriebsvereinbarungen, aber auch stillschweigende Übereinkommen zwischen Gruppen von Beschäftigten (z.B. daß Schulwarte für die Erledigung bestimmter Aufgaben ein Trinkgeld erhalten).

Ferner ist Koalitionsbildung eine Grundlage dafür, die Rahmenbedingungen, die Struktur des Handlungsfeldes, zu gestalten und auf diese Weise die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten zu beeinflussen. Beispiele sind Kollektivverträge auf Branchenebene oder gesetzliche Bestimmungen auf der politisch-staatlichen Ebene (z.B. im Rahmen der Arbeitsgesetzgebung oder des Dienstrechts). Koalitionen greifen in diesem Fall

über den unmittelbaren Handlungsbereich, in dem Akteure in Beziehung stehen, hinaus und bestimmen deren Verhalten in indirekter Weise. So brauchen Kündigungsfristen, die Beschäftigten eine wesentliche Erleichterung bei der Beendigung eines Dienstverhältnisses bringen, nicht individuell zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer ausgehandelt werden, wenn solche Fristen bereits im Arbeitsrecht verankert sind. Akteure, die einzeln schwach sind, können somit durch Koalitionsbildung gegenüber ihren unmittelbaren Partnern Bedingungen durchsetzen, die ansonsten unerreichbar wären.

Machtverarbeitungsstrategien machen die Dynamik von Machtbeziehungen aus, sie führen zu einer Umverteilung von Machtpotentialen. Sie sind nicht an Organisationsgrenzen gebunden und führen zu sozialen und gesellschaftlichen Strukturen, bei deren Entstehung intraorganisationale und extraorganisationale Prozesse ineinandergreifen.

Anwendung auf den Bildungsbereich

Möchte man ein bestimmtes Gebiet sozialen Handelns machttheoretisch untersuchen, so bietet die skizzierte allgemeine Konzeption eine Reihe von Fragen, mit denen die spezifischen Abhängigkeiten und Machtpotentiale herausgearbeitet werden können. Folgende Fragen sind relevant:

- Welche Akteure sind in die sozialen Beziehungen involviert, welche Bedürfnisse haben sie und welche Interessen verfolgen sie?
- Welche gemeinsamen Ziele bringen sie zusammen und wo bestehen Interessenunterschiede?
- Welche spezifischen Ressourcen benötigen die Akteure zur Verwirklichung ihrer Interessen und welche Ressourcen bringen sie für andere in die Beziehungen ein?
- Besteht zwischen den Beteiligten aufgrund der Ressourcen, über die sie verfügen, und der Alternativen, die sie für die Verfolgung ihrer Interessen haben, Asymmetrie? Wodurch wird Asymmetrie begründet?
- Wie ist das Handlungsfeld strukturiert, in dem sie einander begegnen? Welche gesetzlichen Regelungen gibt es, welche

Interessenorganisationen, welche Zugangsmöglichkeiten zu den relevanten Ressourcen, mit welchen Meinungen und Werthaltungen ist das Handlungsfeld belegt, welche Bedeutung für das Leben wird ihm zugemessen etc.?

Diese Liste von Fragen zeigt, wie aufwendig eine machttheoretische Analyse des gesamten Bildungsbereichs ausfallen würde. Eine Fülle empirischer Untersuchungen wäre erforderlich, um die relevanten Fragen auf den verschiedenen Ebenen zu beantworten. Im Rahmen dieses Beitrags können bloß einige Andeutungen gemacht werden.

Drei große Handlungsfelder lassen sich voneinander abgrenzen, wenn auch nicht voneinander isolieren, da die Felder durch Interaktionen und Koalitionsbildungen miteinander in Verbindung stehen. Diese Handlungsfelder sind:

- Bildungspolitik,
- Schuladministration und
- Unterrichtsbetrieb.

Jedes dieser Handlungsfelder ist durch Akteure mit spezifischen Interessen, Abhängigkeiten, Machtressourcen, Regelungen und anderen Handlungsbedingungen gekennzeichnet. Daß auf dem Feld der Bildungspolitik Macht im Spiel ist, ist allgemein geläufig. Bildungspolitik steht in einem Spannungsfeld einer Vielzahl von Interessen, die von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Vereinen und politischen Parteien vertreten werden und in die Gesetzgebung einfließen. Grundlegende Handlungsbedingungen werden hier festgelegt: Schulorganisation (und damit Bildungsziele, Schultypen und ihre inhaltliche Ausrichtung), Finanzierung, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Ausbildungsvorschriften für Lehrer/innen etc. Die Abhängigkeit von Interessen besteht in einer Demokratie darin, eine Mehrheit in der gesetzgebenden Körperschaft zu finden. In Österreich ist die Situation insofern erschwert, als Schulgesetze eine Zweidrittelmehrheit benötigen, eine Bestimmung, die durch die beiden Großparteien zu Beginn der 60er Jahre festgelegt wurde, wohl um zu verhindern, daß eine Partei bei der Erreichung der absoluten Mehrheit allein grundlegende Änderungen im Bildungssystem vornehmen kann.

Um eine Mehrheit für die Durchsetzung eigener Interessen zu erreichen, ist sehr häufig ein Abtausch von Interessen zwischen verschiedenen Politikbereichen erforderlich. Dabei spielt die Frage eine Rolle, wie schwer das Interesse an Bildung gegenüber anderen Interessen (z.B. gegenüber sozialpolitischen oder wirtschaftspolitischen Fragen) wiegt. Für Wähler ergibt sich das Problem, daß sie bei Wahlen die Gesamtpolitik der Parteien beurteilen müssen und nicht deren Politik in einzelnen Belangen. Dies mildert die Abhängigkeit der Parteien von den Wählern und erleichtert es ihnen, Kompromisse einzugehen. Ferner steht den Parteien eine Reihe wohlbekannter Machtverarbeitungsstrategien zur Verfügung: Sie können die Meinungen der Wähler durch verschiedene Formen der Informationsverzerrung, Werbung, Versprechungen, Schuldzuweisungen beeinflussen. Und schließlich ist zu berücksichtigen, daß die Schuladministration einen großen Einfluß auf die Gesetzgebung ausübt. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil die Administration ein Exekutivorgan ist, das der politischen Theorie zufolge von der Gesetzgebung getrennt sein sollte (Gewaltenteilung). Die Administration kann ihren Einfluß über die Regierung, die das Recht besitzt, Gesetzesanträge in das Parlament einzubringen, geltend machen. Untersuchungen zeigen, daß Regierungen bei der Ausarbeitung von Gesetzesinitiativen in hohem Ausmaß von der Administration abhängig sind, da diese über die Daten und das entsprechende Know-how verfügt (vgl. Hauf 1996, 114-136). Aus dieser Perspektive ist das Bemühen der politischen Parteien verständlich, einen möglichst großen Einfluß auf die Besetzung leitender Stellen in der Administration auszuüben.

Wichtige Aufgabenbereiche der Schuladministration sind die Versorgung von Bildungseinrichtungen mit materiellen Ressourcen, Personalangelegenheiten und Leistungskontrolle. Abhängigkeiten und Machtpositionen können in diesem Handlungsfeld sehr unterschiedlich verteilt sein, je nachdem wie zentralistisch oder dezentral und wie stark reguliert das Bildungswesen gestaltet ist, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten bestehen und wie das Finanzierungssystem aussieht. Was

den letzteren Punkt betrifft, so stellt sich das Problem der Abhängigkeit einer Schule völlig anders, ob die Finanzierung aus Steuermitteln erfolgt und die Ressourcen von der Zentralverwaltung zugewiesen werden oder ob die Finanzierung über Schulgebühren erfolgt und die Schulen untereinander im Wettbewerb um Schüler/innen stehen.

Das österreichische Bildungswesen ist bekanntlich sehr zentralistisch organisiert, stark reguliert und bietet den einzelnen Schulen – den Lehrer/inne/n, aber selbst den Schulleitern – wenig Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung und Ausrichtung des Schulbetriebs. Die Finanzierung erfolgt im Rahmen eines kameralistischen Systems, und der Wettbewerb zwischen den Schulen ist gering. Der Preis für diese Sicherheit ist die geringe Mitbestimmungsmöglichkeit. In letzter Zeit wurden gerade in diesem Bereich durch die Erweiterung der Schulautonomie und die Einführung der Teilrechtsfähigkeit Veränderungen eingeleitet, die wahrscheinlich in Zukunft fortgesetzt werden. Eine umfassende Analyse dieser Veränderungen, vor allem im Hinblick auf Einflüsse auf Bildungsziele, Differenzierung des Lehrangebots und soziale Zugänglichkeit unterschiedlicher Schultypen steht aus, im Vordergrund stehen Fragen betriebswirtschaftlicher Effizienz.

Das Handlungsfeld des Unterrichtsbetriebs zielt auf die sozialen Prozesse und ihre Strukturierung in der einzelnen Schule ab. Die maßgebenden Akteure sind hier der/die Schulleiter/in, die Lehrer/innen und verschiedene administrative Positionen innerhalb der Schule, die Schüler/innen und die Eltern. Das Handlungsfeld könnte in die beiden Bereiche Schuladministration und Unterricht unterteilt werden. Welche Akteure an den beiden Bereichen beteiligt bzw. welche ausgeschlossen sind und welche Kompetenzen sie haben, macht die „Verfassung" und die soziale Ordnung dieses Handlungsfeldes aus. Damit werden Abhängigkeiten und Machtressourcen festgelegt, die zwar für das Handeln der einzelnen Akteure zu einem gegebenen Zeitpunkt relevant, prinzipiell aber veränderbar sind. Die Abhängigkeiten stehen in Zusammenhang mit den Interessen der beteiligten Akteure. Hier tut sich ein weites Feld unterschiedlicher Perspektiven auf, das in der pädagogischen, sozialpsychologischen und bildungssoziologischen Literatur bearbeitet wird und machttheoretisch analysiert werden müßte.

Die Interessen und die Stärke der Interessen sind innerhalb der einzelnen Akteursgruppen nicht homogen. Bei Lehrer/innen wird das Interesse an ihrer Tätigkeit als Erwerbsarbeit, Bedeutung eines angenehmen Arbeitsklimas, Karriereabsichten, pädagogisches Engagement, Interesse an der Verbreitung bestimmter politischer und weltanschaulicher Auffassungen unterschiedlich stark ausgeprägt sein, zudem kann sich der Stellenwert dieser Interessen im Laufe der Tätigkeit und aufgrund der Erfahrungen im Beruf verändern. In Ländern mit einem starken staatlichen Schulsystem sind Lehrer/innen in einem hohen Ausmaß vom Staat als Dienstgeber abhängig. Die Möglichkeiten, ihre Interessen gegenüber dem Dienstgeber durchzusetzen, hängen – wie in anderen Berufen auch – von der Arbeitsmarktsituation ab; die beruflichen Alternativen, die Lehrer/inne/n zur Verfügung stehen, differieren mit der Ausbildung (sie werden für Lehrer/innen mit einer berufsbezogenen Ausbildung besser sein als für Volksschullehrer/innen oder Lehrer/innen in allgemeinbildenden Fächern). Ihre Stärken sind die allgemein-pädagogische und fachlich-pädagogische Qualifikation, ihre Sozialkompetenz, ihre Fähigkeit und Bereitschaft, zu Schülern emotionale Beziehungen herzustellen, die Lernprozesse fördern. Die Wirksamkeit dieser Stärken hängt allerdings von den Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler/innen und Eltern ab. Sie wird bei Schüler/innen und Eltern mit hohen Bildungsambitionen und Erwartungen im Hinblick auf berufliche Karriere größer sein als bei Schüler/innen und Eltern, die den Schulbesuch als die Erfüllung der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht betrachten. Die Wirksamkeit von Drohungen mit schlechten Noten, Sitzenbleiben oder Nicht-Zulassung zum Gymnasium differiert mit der Bedeutung, die die betreffenden Eltern und Schüler der Schule beimessen.

Die Bildung von Koalitionen spielt nicht nur auf den Handlungsfeldern der Bildungspolitik und Schuladministration eine Rolle, sondern auch auf dem Handlungsfeld des Unterrichtsbetriebs. Hier sind sogar jene Koalitionsformen zu finden, die für das Bildungswesen spezifisch sind, während Gewerkschaf-

ten, politische Parteien und Vereine allgemeine Institutionen der Interessenvertretungen sind. Schüler/innen bilden formelle und informelle Koalitionen, um ihre Interessen in der Klasse oder in der Schule durchzusetzen, ihre Verhandlungsposition zu verbessern oder überhaupt in bestimmten Fragen als Verhandlungspartner anerkannt zu werden. Lehrer/innen können sich zusammentun, um „Kleinigkeiten", wie z.B. die Gestaltung von Wandertagen zu beeinflussen, aber auch um grundsätzlichere Fragen zu bestimmen. Maßgebend dafür können weltanschauliche oder politische Auffassungen, moralische Einstellungen, die Vertretung bestimmter Erziehungsziele, wie z.B. Disziplin oder Entwicklung von kritischen Potentialen bei Schülern, sein. Die Koalitionsbildung dient dazu, das Unterrichtsgeschehen, die Auswahl bei der Aufnahme von Lehrern, die Bestellung von Schulleiter/inne/n oder die Durchsetzung bestimmter Weiterbildungsveranstaltungen zu beeinflussen oder pädagogische Anliegen, wie z.B. Projektunterricht, zu verhindern oder zum Scheitern zu bringen. Auch Eltern können in solche Koalitionsbildungen eingebunden werden.

Nachbemerkung

Auf die Abhängigkeiten, Machtressourcen und Machtverarbeitungsprozesse der verschiedenen Akteure im Bildungssystem konnte in diesem Beitrag nur sehr summarisch und in abstrakter Weise eingegangen werden. Dies liegt zum einen an der Komplexität der sozialen Beziehungen und Regelungen des Bildungssystems, zum anderen aber daran, daß ich ein Laie bin, was die internen Verhältnisse des Bildungswesens betrifft, und mir anschauliche und griffige Beispiele fehlen. Die Intention dieses Beitrags beschränkt sich daher auf die Vermittlung eines allgemeinen machttheoretischen Modells und versteht sich bloß als Anregung, konkretere Nachforschungen im Bildungsbereich anzustellen. Eine relativ einfache Möglichkeit bestünde darin, vorhandene pädagogische, psychologische und soziologische Untersuchungen aufzugreifen und unter machttheoretischen Gesichtspunkten zu reinterpretieren.

Literatur

Emerson, Richard M.: Power-Dependence Relations. American Sociological Review, H.1 (1962), 31-41.

Hauf, Oliver: Die Informationsgesellschaft. Anatomie einer Lebenslüge. Peter Lang, Frankfurt am Main 1996.

Küpper, Willi/Ortmann, Günther (Hg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Westdeutscher Verlag, Opladen 1988.

Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus: „Theorien der Organisation". Westdeutscher Verlag, Opladen 1997.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1980.

Ilse Rollett

Kooperation, Konkurrenz und Männerbünde

Ein Blick auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule

Zur Begrifflichkeit von Macht

Das Dilemma an der Diskussion um Macht im Allgemeinen und um männliche Macht/weibliche Ohn-Macht im Speziellen zeigt sich auch in diesem Fall: In einem Sammelband zu (Schule und) Macht die Geschlechterverhältnisse zu thematisieren, obliegt allemal der feministischen Schreiberin und verortet sich erwartungsgemäß in der Rubrik ‚Ohn-Macht'. So weit, so bekannt.

Da als Anliegen aber hier formuliert sei, simplifizierenden Schwarz-Weiß-Kategorien zu entgehen, den Blick auf die Zwischenräume und die Eröffnung von Möglichkeiten zu richten, aber auch etwaigen Selbst/Behinderungen auf die Spur zu kommen, sei als Vorbemerkung an den Eingang ein Zitat gestellt, um den Rahmen dessen abzustecken, von dem aus hier gesprochen werden soll.

„Die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt. ... Die Macht kommt von unten, d.h. sie beruht nicht auf der allgemeinen Matrix einer globalen Zweiteilung, die Beherrscher und Beherrschte einander entgegensetzt. ... Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht. ... Die einzelnen Widerstände stellen keine Negativform dar ... sie rühren nicht von irgendwelchen ganz anderen Prinzipien. ... Sie sind in den Machtbeziehungen die andere Seite, das nicht wegzudenkende Gegenüber." (Foucault, S. 114ff)

Eine zweite Vorbemerkung

Politische und bürokratische Institutionen sind historisch und strukturell männerbündische, die sich unter gesellschaftlichen Voraussetzungen gebildet haben, für die der Ausschluß und die Beschränkung von Frauen zentral war. Sie sind also „sedimentierte männliche Interessen und männliche Lebenserfahrungen" (Kreisky, S. 215).

Dies zeigte sich etwa als politisches Organisationsverbot für Frauen zu jener Zeit, als die politischen Parteien entstanden sind. Männliche Problem- und Bewußtseinslagen und männliche Politik- und Lebensentwürfe haben politische Organisationen strukturiert, während Frauen die „Dazugekommenen" (Rosenberger) sind.

Damit erfolgte der Ausschluß des weiblichen Lebenszusammenhangs aus dem öffentlichen Bereich und die einseitige Zuweisung der Reproduktionsarbeit (des Privaten) an Frauen bei gleichzeitiger Tabuisierung der Geschlechterverhältnisse bzw. der Geschlechtlichkeit des Menschen. Weder im kulturellen und symbolischen Repräsentationssystem, noch – etwa am Beispiel Bildung – in der Struktur und Herkunft des Wissens gilt Geschlechtlichkeit als analytische Kategorie. Die Konzepte von Mensch, Welt, Gesellschaft, Denken, Wissen, Wissenschaft u. dgl. präsentieren sich als scheinbar neutral und universalistisch, als ‚menschlich' sozusagen und damit allgemeingültig. (Vgl. Diotima)

Somit wird nicht nur die Existenz von zwei Geschlechtern verschleiert, sondern v.a. die Verhältnisse, in denen sich beide gegenüberstehen und deren wesentliches Merkmal die Asymmetrie ist.

Das weibliche Dilemma mit der Karriere

Machtverhältnisse – und Geschlechterverhältnisse sind Machtverhältnisse – vielfältig vernetzt zu denken, soll hier also für die Institution Schule unternommen werden. Es soll nach den Beteiligungen und Ausschlüssen gefragt werden, aber auch nach den Vorteilen, die z.B. im Selbst/Ausschluß liegen können.

Für den Schulbereich gilt auf der Ebene der Repräsentation – wenig verwunderlich und als einigermaßen bekannt vorausgesetzt – dasselbe wie für alle anderen Institutionen: Je höher die Position, desto weniger Frauen sind dort zu finden. Hinsichtlich Aufgabenbereich, Einkommen, Prestige und Macht analysiert A. Paseka folgendes:

„Je ‚niedriger' das Niveau der auszubildenden SchülerInnen,
je kürzer damit die Ausbildung für Lehrpersonen
oder je ‚frauenspezifischer' die Inhalte der Schultype,
desto höher wird der Lehrerinnenanteil in diesem Bildungsbereich." (Paseka, S. 169)

„Je mehr Macht einer Position zugeschrieben wird,
je entfernter sie von der unmittelbaren Arbeit mit Personen (meist Kindern und Jugendlichen),
je geringer die Affinität zur Reproduktionsarbeit,
desto mehr Männer sind dort vertreten." (ebda S. 183)

Für diesen Trend sind sowohl strukturelle Gründe als auch subjektive Motivationen der Beteiligten verantwortlich, wie Paseka ausführt:

Der Lehrberuf steht inhaltlich in einem Naheverhältnis zu (zugesprochenen) weiblichen Sozialkompetenzen und zum Reproduktionsbereich. Darüber hinaus ermöglicht die teilweise freie Zeiteinteilung eine Versorgung von Kindern, Ehemann und Haushalt. Der ideale Beruf also, um Familienarbeit und Berufstätigkeit zu vereinbaren, was zweifelsohne für viele Frauen (und immer noch wenige Männer) ein wichtiger Anspruch ist.

Die Karriereleiter in der Schule zu erklimmen, hat nun Folgen im inhaltlichen und im organisatorischen Bereich: Ein Aufstieg in der Schulhierarchie geht einher mit einem zeitlich wesentlich größeren Engagement und bedeutet, die unmittelbare Tätigkeit im Klassenzimmer durch bürokratische, organisatorische und planerische Aufgaben zu ersetzen: Eine Entfremdung also von der konkreten und reproduktionsnahen Arbeit mit Kindern und eine Entfernung von der klassischen weiblichen Sozialrolle.

Gleichzeitig ist es nach wie vor erforderlich, sich (partei)politisch bzw. in div. Standesvertretungen zu engagieren

und sich damit auch mit den männerbündischen Ritualen und Spielregeln zu konfrontieren – was jederfraus Sache nicht ist.

Verschiedene Untersuchungen belegen, daß das Interesse von Frauen an der schulischen Karriereleiter aufzusteigen gering ist: aufgrund der damit verbundenen spezifischen Aufgaben und Anforderungen und aufgrund einer Kritik an entfremdeten Arbeitsverhältnissen und an der Anpassung an bürokratische, hierarchische und männerbündische Strukturen, denen Frauen möglicherweise ohnehin distant gegenüberstehen. (Vgl. Paseka, S. 182ff)

Jenen, die den Aufstieg dennoch (versuchen) wollen, bietet sich ein steiniger Weg.

Wir richten an dieser Stelle den Blick vorerst auf strukturelle Zusammenhänge, auf die subtilen Verhinderungsstrategien in ihrer kollektivierten und institutionalisierten Form.

Männerbündische Strukturen: Seilschaften und Netzwerke

Das weibliche Alltagsverständnis weiß, wovon die Rede ist und doch soll hier der Versuch unternommen werden, den Blick unter Zuhilfenahme der Bourdieu'schen Kapitaltheorie zu schärfen.

Als ‚soziales Kapital' definiert Bourdieu förderliche Beziehungen, auf die jemand zurückgreifen kann: Die Wirkungen des sozialen Kapitals funktionieren auf symbolischer und immaterieller Ebene, als Kapital an Ehre, Prestige und Kreditwürdigkeit im weitesten Sinne, die jemandem ‚zustehen', weil er zu einer bestimmten Gruppe gehört. Auch das soziale Kapital unterliegt dem (ökonomischen) Akkumulationsprinzip, das hier mit Institutionalisierungsarbeit verbunden ist.

„Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen. Dabei werden Zufallsbeziehungen, z.B. in der Nachbarschaft, bei der Arbeit oder sogar unter Verwandten, in besonders ausgewählte oder notwendige Beziehun-

gen umgewandelt, die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen." (Bourdieu, S. 192)

Auch ein konzentrierter Versuch, jenseits von klischierten Geschlechtszuschreibungen die Konkretionen dessen zu formulieren, bringt trotz – oder gerade wegen (siehe oben) – der geschlechtsneutralen Formulierungen nur folgendes Ergebnis: Bundesheer und CV, Aufsichtsräte und Stammtische, Fußballvereine und Regierungen, Freimaurer und Lions-Clubs, Gewerkschaft(sspitze) und (höhere) Personalvertretungsgremien, Absolventenvereine männlich dominierter (prestigeträchtiger) Schulen usw. usf.

Männer nutzen die offiziellen aber auch informellen Netzwerke am Arbeitsplatz, in Interessensvertretungen, in politischen Zusammenhängen und in der Freizeit, um zu Informationen und Macht zu kommen, um zu definieren, was wichtig ist und versichern sich hier gegenseitiger Wertschätzung, finanzieller und tatkräftiger Unterstützung bei allen möglichen Aufgaben. Männliche Netzwerke durchziehen die berufliche, die politische und teilweise auch die private[1] Sphäre und haben die Tendenz, sich zu materialisieren: Die Bourdieu'sche Institutionalisierugsarbeit manifestiert sich in den verschiedensten Organisationen, Verbänden und Vereinen (s.o.)

Männliche Seilschaften spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung und dem Aufstieg junger Kollegen, bei der Karriereplanung und der Vergabe von Posten, sichern die Machtnachfolge ab und bieten nicht zuletzt ein wichtiges soziales Lernfeld für Konkurrenz und Kooperation.

Das soziale Kapital von Männern und dessen Auswirkungen auf gesellschaftliche Machtbeziehungen sind wohl offensichtlich. Nun ist es nicht so, daß Frauen über kein soziales Kapital verfügen, nur spielen sich die Beziehungen der Frauen weitaus häufiger im (reproduktionsnahen) privaten Bereich ab, was im Gegensatz zum öffentlichen zuallererst weniger Sichtbarkeit und weniger Prestige bedeutet. Sie sind in dieser Gesellschaft auch seltener in Einfluß und Macht umzumünzen, oder : „Das

1 Wobei privat hier – im Gegensatz zum Privaten der Frauen – bedeutet: auf den Freizeitbereich bezogen.

soziale Kapital wäre vorhanden, nur ist der Wechselkurs ein anderer" (Judith Bachmann).

Ein Blick auf die Zwischenräume

Die Institution Schule kennzeichnet sich u.a. durch geringe Karrieremöglichkeiten. Den formalhierarchischen Funktionsträgern (DirektorInnen, Fach/InspektorInnen usw.) stehen eine große Anzahl an formal gleichberechtigten LehrerInnen gegenüber.

Anders gesprochen: Um welche Macht, um welchen Einfluß geht es eigentlich, wenn die Chance, DirektorIn zu werden, aufgrund der äußerst knappen Plätze ohnehin gering ist?

Wir wenden uns damit dem Binnengeschehen an der Schule zu und wollen der Frage nachgehen, ob nicht gerade die flachen Schulhierarchien eine günstige Bedingung für Frauen darstellen (würden), sich einzumischen, eigene Interessen zu formulieren und Netzwerke zu bilden: um Informationen auszutauschen, Einfluß zu gewinnen und die Geschlechterverhältnisse auf allen Ebenen des Schulgeschehens zu thematisieren. Dabei ziehen wir Hannah Arendt zu Rate:

„Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemand sagen, er ‚habe die Macht', heißt das in Wirklichkeit, daß er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln. In dem Augenblick, in dem die Gruppe, die den Machthaber ermächtigte und ihm ihre Macht verlieh, auseinander geht, vergeht auch seine Macht." (Arendt, S. 45)

Wenngleich Arendts Analysen nicht explizit das Verhältnis der Geschlechter thematisieren, eröffnen ihre Sichtweisen und ihr emanzipatorischer und auf Übereinstimmung und Aushandeln angelegter Politik- und Machtbegriff Möglichkeiten für die Zusammenschlüsse der Frauen (vgl. Krondorfer, S. 9f): Denkbar wird das Selbstverständnis einer Solidargemeinschaft, die Diffe-

renzen zulassen kann und statt auf Gleichheit auf die ausgleichende Wirkung des gemeinsamen Handeln baut und das Soziale in eine politische Tätigkeit umformt.

Viele Untersuchungen sprechen ohnehin dafür, daß Zusammenarbeit für Frauen sehr wichtig ist. So auch eine Befragung von Schuldirektorinnen, die ihrer einsamen Machtposition zu einem Großteil sehr distanziert gegenüberstehen und ihre Macht lieber mit einer Gruppe teilen würden. (Vgl. Lutzau, S. 272ff) Dies verweist auf eine Möglichkeit des ‚kollektiven Mächtigwerdens' jenseits der traditionellen Einzelkarriere.

Das schwierige Verhältnis der Frauen zwischen Konkurrenz und Kooperation

Dem formulierten Anspruch nach den Zusammenschlüssen der Frauen und dem gemeinsamen Handeln steht eine wesentliche Bedingung schulischen Arbeitens gegenüber: Das Unterrichten (und alle dazugehörige Vor- und Nachbereitungsarbeit) ist eine einsame Tätigkeit.

Gemeinsame Planung, Zusammenarbeit in inhaltlichen Bereichen oder für Projekte und Austausch in pädagogischen oder auch politischen Fragen sind keine Selbstverständlichkeit, und wohl eher die Ausnahme als die Regel. Da im Stundenplan Zeiten dafür – abgesehen von einigen Schulversuchen – nicht vorgesehen sind, bleiben derartige Kooperationen oft zufallsabhängig (gleichzeitige Anwesenheit) bzw. der Privatinitiative überlassen.

Ein Problem dabei: Die spezielle Arbeitszeitstruktur des Lehrberufes mit einem großen Teil zeitlich und örtlich nicht gebundener Arbeit erweist sich vielleicht für die Familienarbeit als Vorteil. Da sich aber an der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung wenig geändert hat, schließen sich Reproduktionspflichten und ein aktives (v.a. kollektives) berufliches Engagement für viele Frauen aus.

Lehrerinnen sind also tendenziell Einzelkämpferinnen. Eine Zusammenarbeit muß oft erst mühsam organisiert und erprobt werden, da die Schule selbst strukturell nicht auf Kooperationsformen angelegt ist. Dort, wo Frauen dennoch zusammenarbeiten, gelingt es oft nicht, diese Kooperationen sichtbar und mächtig werden zu lassen: Die Bourdieu'sche Institutionalisierungsarbeit scheint also für Frauen schwierig zu sein.

„Dabei spielt es für das Selbstverständnis und die gesellschaftliche Stellung von Frauen eine entscheidende Rolle, inwieweit sie zusammenarbeiten – also einander ernstnehmen, fördern, anspornen, kritisieren, protegieren, anerkennen und gemeinsam an einer Sache wirken. Nur darüber – und nicht, wie häufig stillschweigend angenommen, über gute emotionale Beziehungen oder ein Bemühen um Freundlichkeit untereinander – gewinnen sie Macht, Einfluß und Geltung als Frauen." (Koppert, S. 8)

Warum dies oft so schwer ist, läßt sich m.E. auch mit einem Rückblick auf feministische Politik erklären: In der Anfangsphase der neuen Frauenbewegung stand die bedingungslose Frauensolidarität und die allumfassende Schwesternschaft im Mittelpunkt: In der gemeinsam festgestellten Unterdrückung wurden Frauen zu Gleichen, die sich dieser nur durch solidarisches Handeln mit anderen und für sie entgegensetzen mußten. In idealistischer Überhöhung der sanften und kooperativen Fähigkeiten von Frauen wurden zwei Bereiche ausgespart: Der Umgang mit Macht und die Konkurrenz untereinander, die allein der männlichen Hälfte der Gesellschaft zugeschrieben wurde und von der Frauen sich abgrenzen und abheben sollten. Verschleiert wurde damit v.a., daß private Lebenskontexte, Arbeitsbedingungen, Positionen in der gesellschaftlichen Hierarchie und Persönlichkeitsstrukturen unterschiedlich sind. Oder aber, wie Ilse Brehmer formuliert:

„Indem wir die Unterschiede verwischen, nicht beachten, nicht benennen, ihre Auswirkungen nicht analysieren, sind wir anfällig für erbitterte Ausgrenzungen. Der weibliche Sozialcharakter, für den die persönliche Glaubwürdigkeit, Verläßlichkeit von zentraler Bedeutung ist, reagiert auf Differenz, auf Abweichung, auf divergierende Einstellungen und Verhalten mit heftiger Gekränktheit. Da das Persönliche politisch wurde, wurde das Persönlich-Individuelle auch zum politischen Spaltmoment unter den Frauen." (Brehmer, S. 22)

Die Angst der Frauen vor der Konkurrenz untereinander ist so verständlich und erklärbar, wie auch lähmend. Frauen verfügen (vermittelt über die weibliche Sozialisationsgeschichte) über ein wesentlich geringeres Verhaltensrepertoire und Übungsfeld als Männer, um mit Konkurrenzen und Konkurrentinnen umzugehen. Rächt sich hier etwa, daß Mädchen weniger Konkurrenzspiele (beginnend beim Fußballspielen) austragen und das ausprobieren, was später im ‚richtigen' Leben zum Alltag gehört, nämlich unterlegen oder überlegen zu sein?

Erwähnt sei an dieser Stelle auch, daß für viele von uns das Konkurrieren mit Männern mittlerweile zum erlernten Repertoire gehört. Wenn es um die Konkurrenzen zwischen Frauen geht, schwingt manchmal eine Konkurrenz **um** männliche Zustimmung und Anerkennung mit: Und diese ist kaum zu thematisieren bzw. wird ohnehin verleugnet.

Mögliche Auswege

Der Begriff Konkurrenz kommt vom lateinischen ‚concurrere', was auch ‚zusammenlaufen, sich stärken, gemeinsam voranschreiten' bedeutet (vgl. Meyer, S. 164). Dies als Herausforderung und Chance für die Schule zu begreifen, könnte z.B. bedeuten, Erfahrungen von anderen Frauen zu nutzen oder bislang private Kooperationen öffentlich zu machen: Das Potential also, das in den Verbündungen der Frauen liegt, zu nutzen: diese zu zeigen und zu thematisieren, um sich gegenseitig zu stärken und um gemeinsame Interessen durchzusetzen.

Das Aushalten von Konkurrenz und das Wissen um die Konflikthaftigkeit in der Zusammenarbeit mit Frauen erfordert auch ein Bewußtsein der eigenen Stärke und ein Anerkennen der Stärke der anderen. Nur dann greift möglicherweise die Angst vor den hämischen männlichen Bemerkungen über die ‚streitenden Weiber' nicht, wird das Sich-Auseinandersetzen zwischen Frauen nicht mehr als persönlich bedrohlich, sondern als Zeichen von gegenseitiger Wertschätzung interpretiert.

Metz-Göckel schlägt in diesem Zusammenhang eine dezidierte Bezugnahme auf andere erwachsene Frauen vor, denn nur so könnten Gruppen und Netzwerke von Frauen entstehen, die zu einer Strukturveränderung beitragen (vgl. Metz-Göckel, S. 141). Schulintern würde dies etwa bedeuten, in Konferenzen – oftmals Orte machtvoller männlicher Selbstinszenierungen – Wortmeldungen von Kolleginnen aufzugreifen und sich auf diese zu beziehen. Das muß keineswegs nur in Form von kritikloser Zustimmung geschehen: Ein Bezugsnetz wird auch geflochten und sichtbar gemacht, wenn verschiedene weibliche Standpunkte diskutiert werden und in Konkurrenz zueinander treten können. Das bedeutet, daß Frauen ihresgleichen ernst und wichtig nehmen und bietet die Möglichkeiten zu öffentlicher Einflußnahme. Daß Frauen sich öffentlich aufeinander beziehen können, setzt nicht nur die selbstverständliche Präsenz von Frauen voraus (was in der Schule weitgehend gegeben ist), sondern auch Frauenzusammenhänge im Hintergrund, auf die sie sich beziehen können, in denen sie Rückhalt und Vertrauen herstellen und finden – in der Sprache der (männlichen) offiziellen Politik wären das die Hausmachten und männlichen Netzwerke (vgl. ebda).

An den Ausführungen einer Wiener Direktorin, an ihrer Schule einen geschlechtssensiblen Umgang mit Gewalt zu praktizieren, die Mädchen im Rahmen von parteilicher Mädchenförderung zu stärken und die sozialen Defizite der Buben im Rahmen von antisexistischer Bubenarbeit zu verringern, konkretisiert sich dies auch vor dem Hintergrund des Arendt'schen Machtbegriffes: All diese Bemühungen sind nur deshalb erfolgreich, weil diese Initiative von der Direktorin und einer Gruppe von feministisch engagierten Lehrerinnen getragen wird. (Vgl. Schrodt, 108ff)

Mächtige weibliche Netzwerke sind ein politisches Langzeitprojekt und in der Realität erst in Ansätzen vorhanden. Diesen Ansätzen im Schulbereich sei der letzte Blick gewidmet.

Weibliche Kooperationen und Netzwerke in der Schule

Wie bereits deutlich wurde, sind die Netzwerke der Frauen mit jenen der Männer aus vielen Gründen schwer zu vergleichen. Und wie so oft passiert auch hier vieles in einem halböffentlichen Raum und funktioniert über private Beziehungen. Viele

Lehrerinnen sind zumindest an ihrer Schule Einzelkämpferinnen, doch können sie mittlerweile auf einige Unterstützungs- und Vernetzungsmöglichkeiten zurückgreifen. Uns interessieren an dieser Stelle jene Zusammenschlüsse und Kooperationen von Frauen, die die Kategorie Geschlecht in ihre Analysen und Arbeit einbeziehen und sich mit den Geschlechterverhältnissen im Schulbereich befassen:

Netzwerkarbeit passiert heute sehr viel über elektronische Medien und übers Internet. In diesem Bereich erfüllt die Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung des BMUK eine wichtige Aufgabe. Die von ihr betreute ‚Frau-Mann-Bildung'-Konferenz im BlackBoard ist (bzw. war, da das BlackBoard zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Zeilen wohl der Vergangenheit angehört) Umschlagplatz für aktuelle Informationen bzw. engagiertes Diskussionsforum. Im Rahmen eines EU-Pilotprojektes wurde ein ‚Netzwerk Mächen- und Frauenbildung'[1] geschaffen, das den Aufbau eines professionellen Informations- und Erfahrungsaustausches zu den Bereichen Neue Informations- und Kommunikationstechnologien, Erweiterung von Lebens- und Berufsperspektiven bzw. ‚gender sensivity, in der Aus- und Weiterbildung zum Ziel hat.

Vor über 10 Jahren wurde von feministischen Lehrerinnen der Verein EfEU (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle) gegründet. Für Österreich ist dies der einzige autonome Zusammenschluß von Frauen, die sich um eine konsequente Thematisierung der Geschlechterverhältnisse im Schulbereich bemühen. Die Vereinstätigkeit umfaßt heute Service- und Beratungsleistungen für Lehrerinnen, die Organisation und Abhaltung von Fortbildungsveranstaltungen zur geschlechtssensibler Pädagogik in diversen Institutionen, die Begleitung, Evaluierung und Dokumentation zu schulischen Projekten (etwa zu Gewaltprävention oder geschlechtssensibler Koedukation) und die Recherchen zu geschlechtsspezifischen Arbeiten bzw. die Vermittlung von Expertinnen für die Schule. Der Verein gibt 4 mal jährlich einen Rundbrief heraus und organisiert kleinere und größere Veranstaltungen, so z.B. zwei wichtige Tagungen zum Thema Frau & Schule (1988, 1994[1]), die im Sinne einer auch internationalen Vernetzung von Theoretikerinnen und Praktikerinnen, von Politikerinnen und in der Verwaltung Tätigen wichtige politische Impulse geben konnten.

1 @fem-training-net@: http://www.men.lu/eu/ftn und http://www.blackboard.at/fmb/

Mittlerweile werden die Mitarbeiterinnen von EfEU auch von Politikerinnen immer wieder als Expertinnen zu Fragen der Geschlechterverhältnisse im Bildungsbereich zu Rate gezogen, was auf eine gelungene Netzwerkarbeit hinweist.

Im weiteren Umfeld des Vereines bzw. im gesamten Bundesgebiet verstreut bewegen sich Lehrerinnen und Theoretikerinnen, die an unterschiedlichen Orten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten mehr oder weniger vereinzelt zum Thema arbeiten. Daß hier ein regelmäßiger und institutionalisierter Zusammenschluß notwendig wäre, bestätigen alle Beteiligten: Nicht nur zum Erfahrungs- und Informationsaustausch, sondern auch im Sinne der Entwicklung gemeinsamer politischer Strategien, im Sinne der Einmischung und des Einflusses, im Sinne des kollektiven Mächtigwerdens von Frauen – der Schaffung also von mächtigen weiblichen Netzwerken in der Schule.

Literatur:

Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. München 1970.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten. Hrsg. v. Reinhard Kreckel. Göttingen 1983.

Brehmer, Ilse: Frauen, sind wir uns immer einig? Über Konkurrenzen und Widersprüche bei Frauen. In: Frauen bilden – Zukunft planen. Dokumentation des 8. Fachkongresses Frauen & Schule. Hrsg. v. Renate Luca, Heike Kahlert, Sigrid Müller-Ballhorn. Bielefeld 1992.

Diotima, Philosophinnengruppe aus Verona: Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz. Wien 1989.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main 1977.

Glück, Alltag und Desaster. Über die Zusammenarbeit von Frauen. Hrsg. v. Claudia Koppert. Berlin 1993.

1 Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie? Bestandsaufnahmen & Perspektiven in Schule & Bildung. Dokumentation d. 2. Österreichischen Frau & Schule Tagung. Wien 1995.

Kreisky, Eva: Der Staat ohne Geschlecht? Ansätze feministischer Staatskritik und feministischer Staatserklärung. In: Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Hrsg. v. Eva Kreisky u. Birgit Sauer. Frankfurt/Main, New York 1995.
Krondorfer, Birge: Wider die leere Individualität. Ökonomie und Politik – und was von unserer Seite dazu zu sagen ist. In: AUF – Eine Frauenzeitschrift. Wien 99/98.
von Lutzau, Mechthild: Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit Macht umgehen. In: FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongreß Frauen & Schule. Hrsg. v. Astrid Kaiser. Bielefeld 1996.
Metz-Göckel, Sigrid: Frauen in akademischen Berufen: Wie sie kooperieren, konkurrieren und sich aus dem Weg gehen. In: Glück, Alltag und Desaster, a.a.O.
Meyer, Birgit: Ist das Projekt der Frauensolidarität gescheitert? In: Konkurrenz und Kooperation. Frauen im Zwiespalt? Hrsg. v. Ilse Modelmog u. Ulrike Gräßel. Münster 1995.
Paseka Angelika: Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Hrsg. v. Lorenz Lassnigg u. Angelika Paseka. Innsbruck, Wien 1997.
Schrodt, Heidi: Mädchen-Räume: Neue Wege der Koedukation am Gymnasium Rahlgasse in Wien. In: Schule weiblich – Schule männlich, a.a.O.

Herbert Altrichter und Stefan Salzgeber[1]

Das geheime Leben von Organisationen

Mikropolitik und Schulentwicklung.

Franz OFNER weist in seinem Beitrag in diesem Heft darauf hin, daß ‚Macht' ein in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskussion im allgemeinen überraschend wenig thematisiertes Phänomen ist. Eine Ausnahme ist dabei allerdings die betriebswirtschaftliche Organisationstheorie. Unter dem Kürzel ‚Mikropolitik' hat sich dort eine Diskussionstradition entwickelt, die Stabilität und Veränderung von Organisationen von den machtgetränkten Interaktionen der Organisationsmitglieder her zu verstehen versucht. Zu nennen sind hier beispielsweise die Arbeiten von NEUBERGER (zuletzt zusammenfassend 1995) sowie von ORTMANN (1995; KÜPPER/ORTMANN 1992; sowie die Fallstudien in ORTMANN et al. 1990), die sicherlich über ihr engeres Fachgebiet hinaus von Interesse für die allgemeinere sozialwissenschaftliche Diskussion sind. Auch in der (allerdings nicht-deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft hat es Ansätze gegeben, dem ‚Machtkonzept' in der Analyse organisationaler Transaktionen einen zentralen Stellenwert einzuräumen. V.a. in der lesenswerten Studie von BALL (1990) sowie im Sammelband von BLASE (1991) liegen durchaus schon Ansätze zur Weiterentwicklung des ‚abstrakten Konzepts für die speziellen Charakteristika des Bildungsbereiches' vor. Wir selbst haben vor einiger Zeit diese Ansätze an Fallmaterial aus schulischen Entwicklungsprozessen erprobt und ein Konzept der Analyse von Bildungsorganisationen, ihrer Strukturen und ihrer Entwicklung vorgestellt (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996). Im vorliegenden Beitrag sollen einige Umrisse dieses Konzepts, das im übrigen voll kompa-

1 Der erste Teil des Artikels basiert auf gemeinsamen Arbeiten mit Stefan Salzgeber (vgl. ALTRICHTER/SALZGEBER 1996). Kapitel 7 auf einer Analyse in ALTRICHTER/POSCH 1998.

tibel mit der Skizze von OFNER (in diesem Heft) ist, in kurzgefaßter Form präsentiert und anhand von Fallbeispielen schulischer Entwicklung illustriert werden. Im Schlußabschnitt wird eine mikropolitische Interpretation einiger Ergebnisse aus einem eben abgeschlossenen Projekt vorgestellt, in dem die Prozesse der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in berufsbildenden Schulen untersucht wurden.

1. Unser rationales Bild von Organisationen

Unter *Organisation* stellen wir uns üblicherweise etwas sehr Klares, Rationales, Geplantes und vielleicht Kaltes vor: Das Bild von Organigrammen steigt auf. Es gibt einen Organisationszweck, aus dem sich Aufgaben und Rechte mit eindeutigen Über- und Unterordnungen ableiten lassen. Wohl gibt es hin und wieder Abweichungen und Reibungsverluste, die jedoch gerade als das Gegenteil von Organisiertheit empfunden werden. Aus dieser Pespektive sind Organisationen „zielorientierte, rational geplante Systeme mit einer auf Dauer gestellten objektiv-versachlichten Struktur" (TÜRK 1989, 23). Für die *Entwicklung von Organisationen* ist dieser Anschauung gemäß das Wirken ‚rational kalkulierender Organisationskonstrukteure' (a.a.O., 51) entscheidend: Sie entwerfen neue Zielkomplexe und Organisationsstrukturen, die dann durch geschickte ‚Implementation' zur Organisationsrealität gemacht werden sollen. Dabei müssen vielfältige ‚Implementationsprobleme' gemeistert werden. *Kriterium* einer erfolgreichen Organisationsentwicklung ist das Ausmaß der Übereinstimmung der Realität mit dem Modell, die Umsetzung des Planes mit möglichst wenig ‚Reibungsverlusten' und Abstrichen vom ursprünglichen Konzept.

2. Fallbeispiel 1: Die Einführung von Projektunterricht als Kräfteverschiebung in einem Kollegium

Das folgende Beispiel stammt aus der Fallstudie einer Lehrergruppe (HIRNER et al. 1996) und behandelt die Vorgänge rund um die ‚Einführung von Projektunterricht' in einer gymnasialen Schule: Nach einer Direktion, die auf ‚Ordnung, Strenge und

traditionelle Unterrichtsformen' Wert gelegt hatte, trat ein neuer Schulleiter sein Amt an. Diesem waren nach Wahrnehmung der AutorInnen partnerschaftliche Leitung, neue Lernformen, Eigenständigkeit der LehrerInnen und Auseinandersetzung mit pädagogischen Problemen wichtig (3[1]). Projektunterricht schien unter der früheren Direktion „unmöglich (...). Die damalige Direktion war sehr darauf bedacht, daß sich nichts an den bestehenden Gepflogenheiten und täglichen Abläufen änderte und so wagte auch niemand den Versuch." (5) Mit der neuen Schulleitung „sahen mehrere KollegInnen bessere Chancen, Projekte durchzuführen" (5).

Bei den ersten Projekten, die „unkoordiniert voneinander beschlossen und durchgeführt" worden waren (6), kam es zu einer Reihe von Problemen. „Einerseits wurden alternative Unterrichtsformen von vornherein von manchen KollegInnen abgelehnt, andererseits erhöhten die bei der Durchführung der ersten Projekte aufgetretenen <organisatorischen; die Verf.> Probleme nicht gerade die Akzeptanz solcher Unterrichtsformen." (4) „Zu diesem Zeitpunkt begannen vor allem nicht an den Projekten beteiligte KollegInnen zu kritisieren, daß sie die SchülerInnen in ihren ‚Fachstunden' fast nicht mehr zu sehen bekämen und daß sie mit ihren Stoffen oft nicht durchkämen: ‚Ich habe die SchülerInnen in meinem Fach nur einige Stunden im ganzen Semester gesehen,'" (6).

Die Direktion und die initiative Lehrergruppe identifizierten den ‚Informationsfluß im Kollegium' als Ursache der Probleme: Es gäbe keine Projektkoordination, Informationen liefen in der Direktion zusammen ‚und blieben auch dort' (6). Zur Abhilfe wurde ein Koordinationstreffen veranstaltet, an dem allerdings nur 16 von 65 LehrerInnen teilnahmen. Als Reaktion darauf gab die Schulleitung einen „Lehrerläufer" folgenden Inhalts heraus:

„1. Der Lehrplan der AHS stellt eine verbindliche Verordnung dar. Es ist darin festgehalten, daß zur Umsetzung der allgemeinen Unterrichtsprinzipien, die ja bekannt sein sollten, vor allem projektorientierter Unterricht und Projekte geeignet sind.

1 In Kap. 1 wird aus HIRNER et al. 1996 nur durch Angabe der Seitennummern zitiert.

2. Als geeignete Lehr- und Lernform weist der Lehrplan unter anderen Formen ebenfalls den projektorientierten Unterricht aus.
3. Es darf daran erinnert werden, daß eine Unterrichtsplanung zu erfolgen hat (siehe Anlage 1). Damit die Jahresplanung koordiniert werden kann, ist es notwendig, über geplante Projekte möglichst frühzeitig informiert zu werden. Die Aufgabe, geplante Projekte zu registrieren, zu koordinieren, zu administrieren und gegebenenfalls einzuschränken, hat dankenswerterweise eine Gruppe interessierter Kolleginnen und Kollegen übernommen.
4. Die Schulaufsicht wünscht pädagogische Konferenzen auch über projektorientierte und fächerübergreifende Unterrichtserfahrungen (siehe Anlage 2). Zu einer derartigen Konferenz wurde mit Lehrerläufer 18 vom 24.10.1991 eingeladen. Es ist für mich nicht ermunternd, daß nur 16 Kolleginnen/Kollegen Interesse an Planungen von Aktivitäten zeigen, die der Lehrplan vorsieht." (13)

Die Nicht-Teilnahme vieler LehrerInnen am Koordinationstreffen wurde von der Direktion als Boykott einer konstruktiven Lösung der von ihr zugegebenen Probleme interpretiert. Als Reaktion darauf wurden die vordem (in der Wahrnehmung vieler LehrerInnen) vager vorhandenen Grenzen unmißverständlicher ausgesprochen. In dem Dokument wurde eindeutig Position für Projektunterricht bezogen und mit dem Hinweis auf die Autoritäten „Lehrplan" („verbindliche Verordnung") und „Schulaufsicht" untermauert. Die Kompetenz zur Koordinierung von Projekten wurde offiziell einer (nicht namentlich genannten) Gruppe von LehrerInnen übertragen. Schließlich wurde die Nicht-Teilnahme an der Koordinationssitzung indirekt, aber unmißverständlich getadelt. Das Schriftstück eskalierte die Situation in einem gewissen Sinn, klärte die Positionen und rief bei Betroffenen „Unmut" hervor: „Aus Gesprächen mit einigen KollegInnen erfuhren wir, daß diese Haltung als ‚beinahe Verpflichtung' und somit als Einschränkung und Einmischung in ihre Unterrichtsarbeit aufgefaßt wurde. Das Eintreten des Schulleiters für projektorientierten

Unterricht rief somit sicherlich auch hin und wieder Unmut hervor." (13)

Das Thema „Projektunterricht" ist offenbar der Spiegel, der den Kulturumbruch durch den Direktionswechsel reflektiert. Die Auseinandersetzungen um seine Gestaltung sind die Arena, in der um die relativen Wertigkeiten der verschiedenen Positionen gekämpft wird. Die Veränderung der Kräfteverhältnisse in der Schule bietet einer ‚progressistischen Gruppe' die Möglichkeit, eigene pädagogische Ideen, die zuvor schwer durchsetzbar schienen, zu forcieren. Damit wird implizit die herrschende ‚pädagogische Definition der Schule' verändert.

Schließlich beschloß eine projektunterrichtsfreundliche Lehrergruppe im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes eine Studie zum Thema „Projektorganisation" durchzuführen. Mit dieser Arbeit stellte sich die Lehrergruppe einem Teil der (möglichen und realen) Kritik am Projektunterricht und schien dabei auch Fortschritte bei der Vermeidung organisatorischer Probleme zu erzielen (9ff). Allerdings war im Lehrkörper ja nicht nur die ‚Organisation von Projektunterricht' als problematisch angesehen worden: „Neben den reinen Organisations- und Koordinationsproblemen werden bei der Ein- und Durchführung von Innovationen immer auch Schwierigkeiten auftreten, die mit unterschiedlichen Auffassungen über ‚Schule' – über das, was Schule vermitteln und bewirken soll, über LehrerInnen- und SchülerInnenrollen, über Bewertungen und Bewertbarkeit – kurz, die mit der Konzeption von Schule zusammenhängen" (14).

Die Forschungsgruppe bearbeitete nur den ersten Problemkomplex, jenen der Organisation und Koordination, nicht aber das Verhältnis zwischen den verschiedenen Unterrichtskulturen. Vielleicht geschah das aus weiser Selbstbeschränkung oder aus eine schrittweisen Strategie. Jedenfalls aber war eine offene Auseinandersetzung um die unterschiedlichen Unterrichtskulturen auch gar nicht mehr nötig, weil durch den expliziten Verweis auf Autoritäten im Lehrerläufer Projektunterricht in der öffentlichen Arena nicht mehr direkt im Hinblick auf seine Angemessenheit für die Bildung der SchülerInnen kritisierbar war. Gleichwohl war BefürworterInnen wie GegnerInnen

bewußt, daß sich unterhalb der öffentlichen Arena die Lager der „Profilierungssüchtigen und der Konservativbequemen" (20), wie ein Lehrer treffend deren wechselseitig abschätzige Bezeichnungen charakterisierte, weiter mit „unterschiedliche<r> Schwerpunktsetzung und Gewichtung im Unterricht bezüglich allgemeiner Bildungsziele bzw. Unterrichtsprinzipien und Fachlehrzielen" (15) gegenüberstanden. Geändert hatte sich nur, was in der öffentlichen Arena akzeptiertes Verhalten war. Das muß allerdings noch nicht heißen, daß das Handeln in der „halbprivaten Arena des Klassenzimmers" ein anderes geworden war.

3. Organisation als politische Arena

Szenen, wie die oben geschilderten, müssen aus der Perspektive traditionell-rationalistischer Organisationstheorien als Pathologien erscheinen: ‚Machtkämpfe' in einer Organisation sind irrational und haben *das* Ziel der Organisation aus dem Auge verloren; sie drohen die Stabilität und zielorientierte Arbeitsfähigkeit der Organisation zu erschüttern.

Wenn derartige Phänomene in Organisationen immer wieder vorkommen, dann macht es wenig Sinn, sie aus der Organisationstheorie auszuschließen. Gerade für diese „dark side of organizational life" (HOYLE 1982, 87) zeigen die sog. *mikropolitischen Ansätze* in der Organisationstheorie starkes Interesse. Diese untersuchen ‚Machtkämpfe' und andere Phänomene, die sich so schwer als zweckrational für die deklarierten Organisationsziele interpretieren lassen, und wollen deren Bedeutung für Struktur und Arbeitsweise von Organisationen verstehen. Obwohl zunächst für die betriebliche Organisationslehre entwickelt, wurde das Konzept in letzter Zeit von angloamerikanischen ForscherInnen zur Grundlage für die Analyse von Bildungsorganisationen genommen (vgl. BALL 1990; BLASE 1991).

Worum geht's also bei Mikropolitik? *Für NEUBERGER (1993, 42) ist „organisationale Mikro-Politik das Insgesamt jener alltäglichen Einflußversuche einzelner Akteure, durch die sie sich ihren eigenen Handlungsspielraum erweitern und sich fremder Kontrolle entziehen wollen."* Etwas genauer kann man eine mikropolitische Organisationstheorie durch folgende Merkmale umschreiben.

Zieldiversität

Für die mikropolitische Theorie ist der Ansatzpunkt für das Verständnis von Organisationen nicht der eine offizielle Organisationzweck, der in der Hochglanzbroschüre, in der Unternehmensphilosophie, im Leitbild oder im § 2 SchOG proklamiert wird, sondern die Handlungsziele der verschiedenen Akteure in der Organisation, die sich nur teilweise überlappen und nur teilweise mit den offiziell formulierten Organisationszielen übereinstimmen. Organisationen sind durch *Zieldiversität* statt durch Zielkohärenz gekennzeichnet (BALL 1990, 12ff).

Handlungsspielräume und indeterminierte Felder

Diese Zieldiversität ergibt sich erstens aus dem allgemeinabstrakten und konkretisierungsbedürftigen Charakter der Zielvorgaben von Organisationen, der Unternehmensziele, der Lehrpläne usw. Um auf dieser Basis handeln zu können, müssen die Akteure ‚mitarbeiten' – sie müssen die Vorgaben interpretieren, mit Konkretheit anreichern und in Handlungen umsetzen. In diese Konkretisierungen fließen notwendigerweise deren Wertvorstellungen und Interessen ein. Das heißt, aus der Konkretisierungsleistung verschiedener Akteure werden wiederum unterschiedliche Praktiken entstehen, die in partieller Spannung und Widersprüchlichkeit zueinander stehen. Zweitens sind die offiziellen Organisationsziele manchen Akteuren gar nicht bekannt, werden von anderen ignoriert, unterlaufen, als irrelevant oder unsinnig abgetan usw. Drittens sind schließlich *Kontrolle und Einfluß* in einer Organisation *nicht klar abgegrenzt*, sondern selbst Gegenstand der Auseinandersetzung. Das heißt: Wer Kontrollmacht und Einfluß in einer Organisation hat, kann nicht unbedingt aus dem Organigramm und der hierarchischen Stellung eindeutig abgelesen werden. Und: Wer heute Einfluß hat, kann morgen schon kaltgestellt sein. Aus all dem ergeben sich *Handlungsspielräume für die Akteure.* Diese Spielräume sind gleichzeitig ein wertvolles Gut in einer Organisation. Ein Teil des Handelns von Organisationsmitgliedern bezieht sich gar nicht auf irgendwelche Organisationszwecke, sondern will die eigenen Handlungsspielräume erhalten oder erweitern.

Gute Beispiele für die hier recht abstrakt angesprochenen Sachverhalte finden sich in der als Fallbeispiel 1 referierten Studie von HIRNER et al. (1996). Unterstützt durch einen neuen Schulleiter, forciert eine Lehrergruppe ‚Projektunterricht' an ihrer Schule. Dessen ‚organisatorische Probleme' sind der Anlaß für Kritik anderer LehrerInnen, die den Verlust von Unterrichtszeit für ihren Fachunterricht befürchten, der ihnen zudem als bedeutsamere schulische Aufgabe erscheint (Zieldiversität und Zielkonflikte stechen hier ins Auge). *Nachdem der Versuch fehlschlägt, durch ein Lehrertreffen die organisatorischen Mängel zu beseitigen, weil das Treffen von den ‚projektkritischen LehrerInnen' boykottiert wird, gibt der Direktor einen schriftlichen ‚Lehrerläufer' heraus. In diesem betont er u.a., daß der Lehrplan eine ‚verbindliche Verordnung' ist und verpflichtend Projektunterricht vorsieht.* (War der Lehrplan – als zentraler Fundus für die Zwecke und Wege der Organisation ‚Schule' – bis dahin unbekannt? Oder wurde er nur sehr unterschiedlich interpretiert?) *Der ‚Lehrerläufer' wird von manchen LehrerInnen als ‚Grenzüberschreitung' und ‚illegitime Einmischung' in für sie vorbehaltene Bereiche interpretiert: „Aus Gesprächen mit einigen KollegInnen erfuhren wir, daß diese Haltung als ‚beinahe Verpflichtung' und somit als Einschränkung und Einmischung in ihre Unterrichtsarbeit aufgefaßt wurde. Das Eintreten des Schulleiters für projektorientierten Unterricht rief somit sicherlich auch hin und wieder Unmut hervor."* (Der Einfluß des hierarchisch übergeordneten Schulleiters wird hier also explizit für bestimmte Bereiche bezweifelt und der eigene Handlungsspielraum verteidigt).

Konflikthaftes, interessensbezogenes Handeln

Organisationsmitglieder beziehen sich in ihrem Handeln also nicht ausschließlich auf *einen* Organisationszweck (z.B. Erfüllung der Allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe der österreichischen Schule), sondern versuchen ihre eigenen „Interessen zu wahren oder durchzusetzen, Vorteile zu erringen oder Nachteile zu verringern" (NEUBERGER 1990, 263). Das Interesse der Organisationsmitglieder richtet sich dabei auf folgende Merkmale (vgl. NEUBERGER 1990, 260ff; BALL 1990, 17):

- *materielle und immaterielle Güter* (Geld, Personal, Positionen, Prestige, Amt usw.) bzw. *Verfügungsrechte* über diese Güter.

- Erhalt oder Ausbau relativ *autonomer Handlungsmöglichkeiten.*
- Einfluß auf die *Definition der Organisation.* Ihre persönlichen Werte, philosophischen Bindungen, Weltsichten sollen in der Organisation einen hohen Stellenwert haben und als legitime Ordnungsprinzipien anerkannt werden.

Diese Objekte der Begierde von Organisationsmitgliedern sind in der mikropolitischen Welt typischerweise knapp. Die Durchsetzung eigener Interessen ist daher zwangsläufig *konflikthaft.* Dementsprechend muß jede *„ernstzunehmende Analyse kollektiven Handelns ... Macht in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen, denn kollektives Handeln ist im Grunde nichts anderes als tagtägliche Politik. Macht ist ihr ‚Rohstoff'." (CROZIER/FRIEDBERG 1993, 14)* Macht wird dabei nicht als Attribut eines Akteurs, sondern als Beziehung, als „Austausch-, d.h. Verhandlungsbeziehung" (FRIEDBERG 1992, 41) verstanden, bei der über reziproke Handlungsmöglichkeiten verhandelt wird. Daher gibt es in dieser Perspektive keinen Akteur, der keinerlei Macht ‚besitzt'; allerdings sind die Einflußchancen asymmetrisch verteilt.

Organisationen sind keine festen, monolithischen Gebilde, keine Maschinen, in denen das Funktionieren und Ineinandergreifen der einzelnen Teile voll determiniert und unproblematisch wäre, sondern vielmehr „Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen" (TÜRK 1989, 122). Organisation wird durch die Handlungen verschiedener Akteure interaktiv konstituiert und zum Leben gebracht. Die Stabilität der Organisation ist ein Oberflächenphänomen, das durch permanente Bewegung und Abstimmungsprozesse eine Etage tiefer erzielt wird.

4. Kritik und Weiterentwicklung

Mikropolitische Analysen konzentrieren sich oft auf Geschichten von Kampf, Auseinandersetzung und Verrat, und beziehen daraus ihren *thrill.* Das alles gibt es zwar in Organisationen, doch scheint der organisationale Alltag oft weit prosaischer zu sein. Die Stärke der bisher vorgestellten mikropolitischen Perspektive, nämlich die Aufmerksamkeit auf ‚die dunkle Seite organisationalen Lebens' gelenkt zu haben, wird überbetont: In

manchen mikropolitischen Analysen hat man den Eindruck, daß Organisationen überhaupt nur mehr aus einer ‚Rückseite' bestehen.

- Während die Kritik an einem vorausgesetzten Konsens im Sinne des ‚Betriebszwecks' und die Aufmerksamkeit für konflikthafte Aushandlung wichtige Perspektiven eröffnet, befriedigt es auf der anderen Seite nicht, jeglichen *Konsens als Form der Dominierung, des Eliminierens, Verdeckens oder Vorwegnehmens von Konflikten* erklären zu müssen (vgl. z.B. BALL 1987, 278).
- Während die Annahme einer potentiellen Instabilität organisatorischer Prozesse neue Sichtweisen zuläßt, drängt sich doch die Frage auf, wie *relative Stabilität und Dauerhaftigkeit*, die man in Organisationen ja doch immer wieder beobachten kann, sich begrifflich fassen lassen: Warum haben Organisationen und organisationale Praktiken Bestand?
- Während die ‚Mikropolitiker' Recht mit ihrer Betonung der ‚politischen' Aushandlung in Organisationen haben, befriedigt auf der anderen Seite ihr *eigenes Politikverständnis* nicht: Eigentlich ist das ‚Politikverständnis', das in einem Großteil der mikropolitischen Literatur zum Ausdruck kommt, überraschend unpolitisch: Politik wird als Gegenbegriff zu Wahrheit und Vernunft gefaßt und mit Intrigen und Einflußakkumulation assoziiert. Das Wort ‚Demokratie' kommt nirgends vor. Wie populistische PolitikerInnen geben sie der Politik die Konnotation, etwas ‚Schmutziges' zu sein, und beschäftigen sich doch damit.

U.E. lassen sich diese Probleme allerdings mit Bezug auf GIDDENS' (1992) Theorie der Strukturierung und auf die Studie von ORTMANN et al. (1990) über Computer und Macht in Organisationen lösen. In einer früheren Arbeit (ALTRICHTER/SALZGEBER 1996) haben wir in diesem Sinne der bisher dargestellten *konfliktorientierten und machtstrategischen Perspektive von Mikropolitik* eine *konstitutionstheoretische* Alternative (zu dieser Bezeichnung vgl. JOAS 1992) entgegengesetzt. Im folgenden soll ein Aspekt unserer Argumentation unter den folgenden Fragestellungen herausgegriffen werden: Warum haben Organisationen

und organisationale Praktiken Bestand? Wie läßt sich ihre relative Stabilität und Dauerhaftigkeit erklären? Und damit zusammenhängend: In welchem Verhältnis stehen Handeln in der Organisation und die Struktur der Organisation?. Doch zunächst ein zweites Fallbeispiel.

5. Fallbeispiel 2: Die Integration einer neuen Kollegin in den Lehrkörper einer Volksschule

Im Rahmen einer Studie, die ‚Schulportraits' über ‚gute Schulen' erbringen sollte (vgl. ALTRICHTER et al. 1994), führte einer der Autoren Interviews in einer vorstädtischen Volksschule (des österreichischen Bundeslandes Kärnten) mit sieben Klassen und hundertsiebenundfünfzig SchülerInnen. Die Schule teilte das Gebäude mit zwei anderen ‚Direktionen' (d.h. mit organisatorisch getrennten Volksschulen). Die Volksschule war uns von der Schulaufsicht als ‚engagierte Schule' genannt worden. Charakteristisch für die Schule war eine spezielle ‚freie Methode des Erstlese- und -schreibunterrichts'. Diese trug nach Wahrnehmung der Direktorin und einiger Lehrerinnen zum guten Ruf der Schule bei und führte dazu, daß Eltern ihre Kinder speziell für diese Schule (und nicht für die beiden anderen ‚Direktionen') anmeldeten (diese SchülerInnen wurden im Jargon der Schule ‚Wunschkinder' genannt). Insgesamt fiel eine große Kohärenz in der Schule auf: Die LehrerInnen standen in dichter Kommunikation und zeigten eine hohe Übereinstimmung in Hinblick auf pädagogische Ideen und Methoden; sogar die Einschätzungen des zuständigen Schulaufsichtsbeamten und der Eltern (vielleicht durch die für die Schule charakteristische intensive Elternarbeit) stimmten gut mit jenen der Lehrerinnen überein.

Wie geht es nun einer Person, die neu in diese durch eine gewisse Geschlossenheit gekennzeichnete Kultur eintritt? Im folgenden werden einige Passagen aus einem Interview mit einer Lehrerin zitiert, die im Jahr der Untersuchung neu in das Kollegium kam. Sie verfügte über eine zehnjährige Berufserfahrung an einer anderen Schule und war existenziell durch Pragmatisierung gut abgesichert.

D: Mir wurde nahegelegt, in der ersten Schulstufe nach einer anderen Unterrichtsmethode zu unterrichten, weil das hier schon mehrere Jahre von Kolleginnen praktiziert wird. Ich habe schon wirklich oft die erste Klasse gehabt und ich habe mir gedacht: Soll ich mich da jetzt hineintrauen? Also ich habe keine Erfahrung gehabt, ich habe lediglich Unterlagen bekommen und habe dann noch vier Tage vor Schulanfang das durchgepaukt und studiert, wie das geht ....

I: Sie sagen, das wurde Ihnen nahegelegt. Wie war das? Sie haben Unterlagen bekommen? <...>

D: Ja, ich habe bis drei, vier Tage vor Schulbeginn nicht gewußt, welche Klasse ich bekomme. Wegen dieser neuen Methode habe ich mit der Direktorin ein Gespräch geführt – und sie hat gesagt, das schaffe ich schon, weil ich schon oft die erste Klasse gehabt habe. Sie hat gemeint, ich finde mich da sicherlich zurecht. Und ich habe auch von dieser Kollegin, die das schon Jahre praktiziert, sechs oder sieben Jahre glaube ich, viele Unterlagen bekommen, und habe mir das dann wirklich durchgeschaut. Mit der Lehrerin der Parallelklasse haben wir uns dann ausgemacht, daß wir Woche für Woche das Gebiet abstecken und genau besprechen, wie wir das durchnehmen.

Die für sie neue Erstunterrichtsmethode wurde der Kollegin „nahegelegt", „weil das hier schon mehrere Jahre von Kolleginnen praktiziert wird" und „weil da Wunschkinder drinnen sitzen. Die Lehrerin, die ursprünglich für diese Klasse vorgesehen war, hat die Schule gewechselt und hätte auch so unterrichtet. Ich hätte mich auch sträuben können, aber dann hätte ich wahrscheinlich die dritte Klasse bekommen". Begleitet wurden diese Anforderungen durch die Initiierung von ‚Parallelarbeit' mit der Lehrerin der Parallelklasse sowie durch ein Angebot der Unterstützung durch Materialien und andere Hilfestellungen. So berichtete die Direktorin, daß sie der Lehrerin angeboten hätte, zum ersten Elternabend der Parallelklasse ‚zum Horchen' mitzugehen, was aber von dieser abgelehnt worden sei.

I: Hat die Lehrerin der Parallelklasse schon länger nach dieser Methode unterrichtet?

D: Die hat schon einmal mit der Kollegin, die diese Methode schon länger praktiziert, parallel gearbeitet <...> Jetzt machen wir das gemeinsam – und das ist auch sehr schön hier, daß diese Arbeitsteilung funktioniert. Also ich habe für die erste Klasse sehr, sehr viele Unterlagen und sie auch – und das tauschen wir aus. Jetzt hat jeder praktisch eine Arbeitserleichterung und das funktioniert gut. Wir setzen uns am Donnerstag für eine Stunde zusammen und besprechen den Wochenplan für die nächste Woche, welche Wörter wir erarbeiten sollen. <...> An der Schule ist diese Zusammenarbeit positiv, das Verständnis mit den Kollegen. Wie ich hergekommen bin, hat mich eine Kollegin gleich in den Arm genommen und gesagt: ‚Mach dir keine Sorgen, wir werden das schon gemeinsam machen'. Ich war zuerst schon ein bißchen verzagt, in vier Tagen soll ich jetzt wissen, wie das geht? Beim Elternabend muß ich die Methode vorstellen. Das ist ja auch nicht so, die Eltern fragen, und ich habe da keine Erfahrung. Das war wieder so, als ob ich im ersten Dienstjahr stehen würde.

I: Mit anderen Methoden hatten Sie lange Erfahrung ... Ist das nicht eine Zumutung in vier Tagen <eine neue Methode zu lernen>?

D: Naja, das wächst ja langsam. Ich habe in nur vier Tagen die Unterlagen <über ‚Neue Lernwege im Erstlese- und Schreibunterricht'> gelesen. Schrittweise nach 2 Wochen habe ich ja schon verstanden, wie das funktioniert. Ich habe mir nicht vorstellen können, daß Kinder ein Wort, wenn sie es oft spuren, so im Gehirn gefestigt haben, daß es abrufbereit ist und richtig aufgeschrieben wird. ... <Aber> die Methode ist sicherlich besser zum Einprägen und zum Wiedergeben der Wortgestalt. Mit wenig Rechtschreibfehlern. Und das funktioniert. Mit Hilfe meiner Kollegin geht das."

I: Und jeden Donnerstag bereiten Sie <gemeinsam mit der Lehrerin der Parallelklasse> die nächste Woche vor?

D: Für die nächste Woche. Ja. <...>

I: Wie lange brauchen Sie da?

D: Da setzen wir uns eine Stunde zusammen. Stecken kurz die Ziele ab.

I: Und dann müssen Sie noch individuell ...

D: Dann gliedere ich das <den Wochenplan> stundenweise auf und dann schreibe ich noch die Tagesvorbereitung.

I: Aber da können Sie zum Teil Sachen austauschen?

D: Ja, Arbeitsblätter tauschen wir aus. Ich schreibe Leseblätter, und sie hat einmal Rechenzettel. Das betrifft ja beide Klassen. Wir schauen,

daß wir stofflich ungefähr gleich sind – für den Fall, daß jemand von uns beiden ausfällt: Meine Kollegin kann sofort in meine Klasse gehen und weiß, wie der Lernstoff aufzubereiten ist. Sie kann den Kindern sofort weiterhelfen oder einer Vertretungslehrerin. Das ist sehr wichtig.

Die Zusammenarbeit der Kolleginnen und der Austausch von Unterlagen und Ideen wurden als ‚schön' und ‚arbeitserleichternd' beschrieben. Die Kooperation war in Verständnis und emotionalen Rückhalt in der Kollegenschaft (‚gleich in den Arm genommen und gesagt: Mach dir keine Sorgen, wir werden das schon gemeinsam machen') eingebettet, die offenbar dazu geeignet waren, ‚Verzagtheit', aber auch ‚Skepsis' zu überwinden.

Austausch und Parallelarbeit durchschneiden aber auch die ‚Privatheit' des Klassenzimmers, bringen das Risiko, sich exponieren zu müssen und dabei kritisiert zu werden, und könnten das Ausmaß sozialer Kontrolle erhöhen. Von der Interviewpartnerin wurden diese Risiken allerdings eher als Befürchtungen anderer KollegInnen dargestellt:

D: *Und da wird man eben von unserer Leiterin positiv verstärkt und dazu aufgefordert, <...> auch genauso Arbeitsblätter auszutauschen, zusammenzuarbeiten. Ich bin womöglich einer Kritik ausgesetzt. Ich muß damit rechnen, wenn ich etwas aus der Hand gebe, daß da jemand etwas kritisieren könnte. Ich getraue mich das. Es kann ja auch positiv sein. Man ist ja oft schon so blind auf dem eigenen Gebiet.*

I: *Ist Ihnen das schon passiert, daß Sie kritisiert wurden?*

D: *Direkt bin ich noch nicht kritisiert worden. Aber viele getrauen sich nicht, etwas herzugeben. Sie sitzen auf ihren Sachen. Das ist mir an einer anderen Schule schon passiert. Sie geben nichts her. Sie teilen nicht – vielleicht aus dem Grund, daß ein anderer das nicht als gut empfinden würde. Ich habe das schon erlebt, daß Leute, Kollegen von ihrem Unterrichtsmaterial, das sie erarbeitet haben, nichts hergeben. Also überhaupt nicht kooperativ sind.*

6. Handlung und Struktur

Fallbeispiel 2 ließe sich gut unter der Frage des Verhältnisses von Konflikt und Konsens auswerten, werden doch die verschiedenen ‚Angebote' des Interviewers, die Situation aus einer Konfliktperspektive zu interpretieren (z.B. „Sie sagen, das wurde Ihnen nahegelegt. Wie war das?" oder „Ist das nicht eine Zumutung in vier Tagen <eine neue Methode zu lernen>?"), von dieser Lehrerin nicht aufgenommen. Wir wollen aber weiterfragen, wie das Verhältnis zwischen individuellem Handeln und Strukturen der Organisation zu verstehen ist. In der bisherigen Analyse von Fallbeispiel 1 haben wir nämlich die interessensgeleiteten Handlungen der Akteure (Boykott, Eskalation usw.) hervorgehoben. Darüber hinaus haben allerdings die Organisation und ihre Strukturen kaum an (begrifflichen) Konturen gewonnen. Sie blieb eine vage definierte ‚politische Arena', eine Spielwiese, die Akteure, je nach Geschick, unterschiedlich für sich nutzen konnten: Die Spielregeln der Organisation waren z.T. unklar, sie konnten unterlaufen, um- bzw. hintergangen, uminterpretiert, ignoriert werden und waren selbst Gegenstand von Spielen in Organisationen. Auch die Bedeutung der Rahmenbedingungen des Handelns haben wir nur durch gelegentliche Verweise auf Veränderungen des Handlungskontextes berücksichtigt: z.B. haben sich in Fallbeispiel 1 durch den Wechsel in der Direktion die Mittel verändert, die den Akteuren zur Durchsetzung ihrer Interessen zur Verfügung stehen.

Wir benutzen im folgenden den Begriff *Spiel*. Dieser soll zunächst bewußt machen, daß es bei der Analyse von Interaktionen nicht um Einzelhandlungen geht, sondern um deren Verkettung: Einzelhandlungen gewinnen ihre Bedeutung erst aus ihrer Eingebundenheit in die ‚Serialität des Alltagslebens' (vgl. GIDDENS 1992, 53). Auch werden die verschiedenen Spiele in komplexen Organisationen nicht isoliert voneinander gespielt. Relative Stabilität erhalten Organisationen gerade dadurch, daß die für sie typischen Spiele eng verwoben und hierarchisch verschachtelt sind (vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, 172).

Zweitens konzipiert der Spielbegriff *Handlung und Struktur als komplementäre* (CROZIER/FRIEDBERG 1993, 8), als *ineinander verschränkte Begriffe*. Handlung und Struktur mögen analytisch getrennt worden sein, sie machen aber nur in ihrer Verbindung Sinn: Es gibt nur strukturierte Handlung und gehandelte Strukturen. GIDDENS (1992, 7ff) hat diesen Gedanken mit dem Konzept *Dualität von Struktur* umschrieben und damit ein Verständnis bezeichnet, nach dem Strukturen sowohl Medium als auch Ergebnis von Handlungen sind, die sich rekursiv[1] ergeben. Einerseits müssen sich Akteure in ihren Handlungen immer und notwendig auf einengende, aber auch ermöglichende Strukturen beziehen. Andererseits existieren Strukturen gleichsam nur in der Handlung, insoferne sie im Handeln reproduziert und so mit Stabilität über Raum und Zeit versehen werden.

Wir versuchen den Gedanken der ‚ständigen Reproduktion von Strukturen' an der Bedeutung der Elternabende in Beispiel 2 klarer zu machen. Die ‚intensive Elternarbeit' und im besonderen die von den Lehrerinnen didaktisch überlegt gestalteten Elternabende sind zentrale Elemente im Selbstverständnis dieser Volksschule und in deren Wahrnehmung durch Eltern, Schulaufsicht usw. (vgl. ALTRICHTER et al. 1994, 60ff). Die Direktorin erwartet wie selbstverständlich von der neuen Lehrerin, diese Tradition aufrechtzuerhalten. Im Konfliktfall wäre wahrscheinlich deutlich geworden, daß dies auch von den Eltern erwartet wird. Insoferne besteht ‚Zwang'. Direktorin und eine Kollegin bieten Hilfen an, wahrscheinlich um einerseits die ‚Zwangssituation' abzudämpfen, andererseits aber auch um die speziellen Gestaltungsformen der Schule zu tradieren. Die neue Lehrerin lehnt diese Hilfe ab, führt aber selbständig einen Elternabend durch, der offenbar von Direktion und Eltern als ‚erfolgreich' eingeschätzt wird. Dadurch reproduziert – und ‚verfestigt' – sie bestehende Merkmale der Schule. Sie nutzt diese traditionellen Formen der Schule aber auch gleichzeitig,

1 „Der Wiederholungscharakter von Handlungen ... ist die materiale Grundlage für das, was ich das rekursive Wesen des gesellschaftlichen Lebens nenne. (Unter rekursivem Wesen verstehe ich, daß die Strukturmomente des sozialen Handelns – mittels der Dualität von Struktur – eben aus den Ressourcen, die sie konstitutieren, fortwährend neu geschaffen werden.)" (GIDDENS 1992, 37).

um ihre Kompetenz und Kenntnis der diese Schule konstituierenden Strukturen gegenüber der Direktorin und den Eltern zu demonstrieren. Damit hebt sie das Vertrauen in ihre Kompetenz als Mitglied dieser speziellen Organisation und verschafft sich einen gewissen Handlungsspielraum.

Wie ‚zwingend' sind organisationelle Strukturen? Üblicherweise denken wir bei ‚Strukturen' an Bedingungen, die den Handlungen *vorgängig* sind: Handlungen werden durch vorgegebene Strukturen (mit mehr oder weniger Verbindlichkeit) in bestimmte Bahnen ‚gezwungen'. Sieht man Handlungen und Strukturen als komplementär an, so macht eine solche Sichtweise keinen Sinn mehr. Handlungen sind weder vollkommen frei noch vollkommen determiniert. Sie finden vor dem Hintergrund der sozialen Ordnung(en) der Organisation statt, durch die sie sowohl eingeschränkt als auch ermöglicht werden und die sie sowohl reproduzieren als auch verändern.

Der Lehrerin in Fallbeispiel 2 steht zunächst einer in bestimmter Weise strukturierte Schule ‚gegenüber'. Die Struktur drückt sich einerseits in einem spezifischen Schulprofil mit Erstunterrichtsmethode, Hochschätzung von Elternarbeit usw. und andererseits in bestimmten Handlungs- und Entscheidungssituationen aus: die Direktorin stellt sie vor die Wahl (Erstunterrichtsmethode in der ersten Klasse oder Unterricht in einer dritten Klasse), sie muß – obwohl sie in der neuen Situation noch keine Sicherheit gefunden hat – einen Elternabend gestalten, die Organisation (Direktorin und Kolleginnen, möglicherweise auch Eltern und SchülerInnen) fordert von ihr einen Unterricht gemäß der Erstunterrichtsmethode usw.

Allerdings stehen diese Strukturen der Lehrerin nur gegenüber, weil sie sich selbst gleichsam vis-à-vis stellt: Zum einen betreffen sie die Lehrerin nur deshalb, weil sie selbst – aus Gründen des Fahrtweges – an dieser Schule unterrichten wollte. Zum anderen ist die Bewertung dieser Strukturen stark von ihrer bisherigen Schulerfahrung geprägt, ihrer Unkenntnis der Erstunterrichtsmethode, ihrer Hochschätzung des Unterrichtens in einer ersten Klasse usw. Dadurch nimmt diese Lehrerin einen strukturellen Zwang wahr, zwischen einer ‚dritten Klasse' oder einer ‚ersten Klasse mit Erstunterrichtsmethode' entscheiden zu müssen.

Das Spiel „vereint Freiheit und Zwang. Der Spieler bleibt frei, muß aber, wenn er gewinnen will, eine rationale Strategie verfolgen, die der Beschaffenheit des Spieles entspricht, und muß dessen Regeln beachten. Das heißt, daß er zur Durchsetzung seiner Interessen die ihm auferlegten Zwänge zumindest zeitweise akzeptieren muß." (CROZIER/FRIEDBERG 1993, 68)

Auch die *Autonomie* der Akteure ist also *relativ*: Alle Akteure besitzen *prinzipiell* Macht, insoferne für sie Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen existieren. Indem sie einerseits ein *Wahl*element haben, andererseits aber auf ‚Existierendes' zurückgreifen müssen, unterliegen sie einer *„dialectic of control"* (GIDDENS): Akteure können Strukturen nur verändern, indem sie sich auf sie beziehen. Allerdings sind die ‚Gestaltungsoptionen' in Organisationen wie in anderen sozialen Feldern in der Regel nicht gleich verteilt und können in manchen Fällen sehr begrenzt sein, sodaß ein Verweis darauf zynisch erscheint – z.B. im Grenzfall: Geld oder Leben. Dennoch bleibt die Ausübung von Macht auf eine Beziehung angewiesen. Um ihre eigenen Interessen zu verfolgen, müssen sich die Organisationsmitglieder zumindest partiell an die Spielregeln halten. Dadurch reproduzieren sie diese. Gerade die ‚Mächtigen' müssen ein Interesse daran haben, daß ihre Partner weiterspielen wollen und daß die Organisation als Arena ihrer Machtausübung erhalten bleibt. In Verfolgung ihrer Interessen leisten die Organisationsmitglieder damit indirekt Beiträge zu Bestand der Organisation.

Was wissen die Akteure über die Spielregeln? Strukturen stehen den Handelnden nicht als etwas Äußeres ‚gegenüber': *„Struktur ist den Individuen nicht ‚äußerlich': in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher ‚inwendig' ..."* (a.a.O., 77f). Das Wissen über die Regeln ist den sozialen AkteurInnen in vielen Fällen nicht ‚bewußt': es beruht auf einem ‚praktischen' Bewußtsein (d.h. nicht unbedingt auf einem diskursiv artikulierten Bewußtsein; GIDDENS); es ist in der ‚Lebenswelt' der Akteure eingelagert und erlaubt, daß ein Großteil der sozialen Praktiken in normalen Organisationen routinisiert abläuft. Dennoch kommt oft in den Handlungen der AkteurInnen ein ausgesprochen detail-

liertes Wissen zum Ausdruck, z.B. über organisationstypische Sanktionen (vgl. ORTMANN et al. 1990, 58). Ein expliziter Konsens über die Spielregeln ist vielfach nicht notwendig (TÜRK 1989, 130) – die Routinen der sozialen Praxis ‚erinnern' auch den, der sich die Spielregeln nicht explizit bewußt hält, daran, was zu tun ist (die orientierende Kraft des *comme il faut*). Die Bedeutung von Spielregeln wird meist erst dann bewußt, wenn sie verletzt werden, wie man an GARFINKELs (1963) Krisenexperimenten studieren kann.

Der ‚Unmut', den der Lehrerläufer in Fallbeispiel 1 auslöst, deutet beispielsweise auf eine Verletzung einer etablierten – wenn auch nirgends niedergeschriebenen – Spielregel hin, jener der Nicht-Einmischung in die Unterrichtsarbeit.

Wodurch entstehen Organisationsstrukturen? Die Struktur einer Organisation ist die Gesamtheit tatsächlich gespielter, miteinander verschachtelter Spiele (vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, 68f). Strukturen entstehen durch Spielen; sie werden durch Handeln geschaffen und reproduziert. *„Ohne menschliches Handeln gäbe es menschliche Gesellschaften oder soziale Systeme überhaupt nicht. Das heißt aber nicht, daß Handelnde soziale Systeme erschaffen: sie reproduzieren und verändern sie, indem sie immer wieder neu schaffen, was in der Kontinuität von* Praxis *... bereits existiert." (GIDDENS 1992, 224)* Wenn Akteure in einem sozialen Feld, das immer schon *‚vorgängig'* strukturiert ist, handeln wollen, müssen sie sich auf bestehende Spielstrukturen beziehen. Sie benutzen die Ressourcen und Regeln, die diese Struktur bereit stellt, um ihrer Handlung Gestalt zu geben. Dieser Bezug der Handlungen auf vorgängige Strukturen läuft allerdings nicht ‚wie auf Schienen'; er ist ein reflexiver Bezug gebrochen über Wahrnehmungs-, Deutungs- und Beurteilungsprozesse, die ihrerseits wiederum durch Strukturen beeinflußt werden.

Die Reproduktion von Strukturen erfolgt zwar durch intentionale, sich bewußt auf bestimmte Ziele richtende Handlungen; daraus folgt aber keineswegs, daß die Handlungen die Aufrechterhaltung der Strukturen beabsichtigen müssen, und daß Strukturen immer oder zumeist das Resultat der Umsetzung beabsichtigter Entwürfe darstellen. Die Strukturierung der Organisation geschieht viel öfter als *unbeabsichtigtes Nebenpro-*

dukt der Verfolgung eigener Interessen; sie geschieht durch unintendierte Handlungsfolgen.

Die neue Lehrerin in Beispiel 2 reproduziert eine bestimmte soziale Praktik, die Erstunterrichtsmethode, die anscheinend von vielen als wesentlicher Bestandteil der Definition dieser Schule angesehen wird. Ihr Sinnen war vorerst darauf gerichtet, eine erste Klasse zu unterrichten und sich dabei nicht gleich mit der Direktorin, den Kolleginnen und möglicherweise auch noch den Eltern (vgl. ‚Wunschkinder'!) anzulegen. Es ging ihr dabei sicher nicht darum, eine ihr unbekannte Unterrichtsform in der Schule weiter zu etablieren. Genau dies war aber das Resultat ihrer Handlungen.

Beispiel 1 zeigt, daß strukturell bedeutsame Handlungsfolgen durchaus den strategischen Handlungsintentionen widersprechen können. Hätte es nicht nachhaltigen Widerstand der Projektunterrichtsgegner gegeben, hätten sich die Befürworter möglicherweise nicht zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt entschieden. Wäre nicht massiv über organisatorische Probleme geklagt worden, Projektunterricht würde in dieser Schule vielleicht heute noch unkoordiniert ablaufen und sich durch ‚technische Probleme' diskreditieren, bis möglicherweise auch einige der Befürworter resigniert hätten. So aber, den KritikerInnen sei gedankt, hat sich relativ rasch nach einigen Konflikten eine für alle Beteiligten relativ verbindliche Organisationsstruktur für Projektunterricht herausgebildet, die den ‚Gegnern' die Grundlage für öffentliche Opposition entzogen hat. Ihr Widerstand hat zur Etablierung ‚professionellen Projektunterrichts' beigetragen.

Wir fassen zusammen: Organisationen sind in unserem Verständnis Interaktionszusammenhänge interessensgeleiteter Menschen (vgl. TÜRK 1989, 122). Das Problem der Organisation ist es, die zur Erreichung gemeinsamer Ziele notwendige Zusammenarbeit relativ autonomer Akteure trotz ihrer widersprüchlichen Interessenlagen und Zielvorstellungen zu ermöglichen und sicherzustellen (vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, 7). Hier wirken nun die für eine Organisation typischen *Spiele „als indirekter Integrationsmechanismus divergierender und/oder widersprüchlicher Verhaltensweisen von relativ autonomen Akteuren"* (a.a.O., 4). Um zu handeln und eigene Interessen zu verfolgen, müssen die Organisationsmitglieder zumindest teilweise vorhandene strukturelle Handlungsressourcen benutzen, d.h. ‚sich

an Spielregeln halten'. Dadurch reproduzieren sie diese. Die *Funktionsweise einer Organisation* wird also *„als das Resultat einer Reihe untereinander artikulierter Spiele, deren formelle und informelle Regeln indirekt die Integration der widersprüchlichen Machtstrategien der Organisationsmitglieder bewirken,"* (ORTMANN et al. 1990, 56) erklärt. Diese ‚Verschachtelung' sowie der routinisierte (‚unbewußte') Charakter sozialer Praktiken sind Gründe für die *relative Stabilität* von Organisationen. Durch die wiederkehrende Benutzung und Reproduktion von bestimmten ‚Spielen' oder ‚sozialen Praktiken' bekommen Organisationen einen sozialen Ort (eine gewisse ‚raum-zeitliche Erstreckung', d.h. eine geographische Situierung und eine relative Dauerhaftigkeit).

7. Konflikte in der Schulentwicklung

„Vieles von dem, was sich Tag für Tag in Schulen abspielt, ist nicht durch Disput oder Auseinandersetzung zwischen LehrerInnen gekennzeichnet." (BALL 1990, 19) Während auch die täglichen Interaktionen in der Organisation mikropolitisch in dem Sinn sind, daß sie die ‚Routinespiele' der Organisation reproduzieren, variieren und weiterentwickeln, so bleibt das „immer präsente Potential für Konflikt" im Normalfall innerschulischen Lebens implizit und unter der ausgehandelten Ordnung (*negotiated order*) des Routinelebens der Organisation verdeckt.

Was sind nun typische Anlässe für erhöhte mikropolitische Aktivität? Kurz gesagt: *alle (potentiellen) Veränderungen der Definition der Organisation, ihrer Regeln und Ressourcen, die die Handlungsmöglichkeiten der Organisationsmitglieder verändern.* Die Abwehr oder Durchsetzung von Innovationen, die *grand social dramas* (wie z.B. die Zusammenlegung von zwei Schulen) ebenso wie die scheinbar geringfügigen alltäglichen Episoden (wie z.B. die Zuteilung eines Platzes im Konferenzzimmer an eine junge Lehrerin) können eine Bedrohung der einmal etablierten sozialen Ordnung sein, zu verstärkten Abstimmungs- (d.h. sowohl Abwehr- als auch Chancennutzungs-) Aktivitäten führen und so Strukturen und Macht in Organisationen sichtbar machen.

Daraus folgt, daß *in Projekten der Schulentwicklung mit mikropolitischen Konflikten zu rechnen* ist, weil sie das herrschende Gleichgewicht einer Organisation, d.h. die geltende Definition der Schule, dem herrschenden Status und Handlungsspielraum der ProtagonistInnen, potentiell bedrohen. Auf der anderen Seite sind diese Konflikte gleichsam *Zeiger auf wichtige Konstruktionsprinzipien der jeweiligen Organisation*, weil in ihnen verschiedene Akteure – nicht immer unbedingt auf explizite Weise – das thematisieren, was ihnen an – ihrer persönlichen Version – der Organisation als zentral und (erhaltens- oder veränderns-)wert erscheint.

Im Projekt „Qualitätssichernde und -entwickelnde Systeme an österreichischen berufsbildenden Schulen" hatten wir Gelegenheit, Prozesse der Einführung von Konzepten der Qualitätssicherung und -entwicklung an fünf österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Fallstudien genauer zu untersuchen. Tatsächlich waren die Entwicklungsprozesse an allen Standorten von Konflikten begleitet. Im Buch über dieses Projekt (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998), das auch ausführliche Fallstudien über die Prozesse an den einzelnen Schulen enthält, haben wir versucht, schulübergreifende Merkmale dieser Konflikte genauer zu identifizieren. Einige Argumente aus dieser Analyse sollen abschließend zur Diskussion gestellt werden. Zuvor werden allerdings – gleichsam als Interpretationshintergrund, vor dem sich die umkämpften Fragen deutlicher konturieren sollen – einige Merkmale traditioneller Schulen skizziert. Die Betonung liegt dabei auf Steuerungsvorstellungen dieser Organisationen, weil Initiativen des Qualitätsmanagement auf eine Veränderung der organisationalen Steuerung zielen.

7.1 Steuerungsrelevante Merkmale traditioneller Schulen

An anderer Stelle (vgl. ALTRICHTER/SOUKUP-ALTRICHTER 1998) haben wird folgende *steuerungsrelevante Merkmale traditioneller Schulen* argumentiert:

Zellulare, fragmentierte, desintegrierte Struktur der Schule mit stark persönlich gefärbten Mini-Netzen der Zusammenarbeit

LORTIE (1975, 14ff) spricht von einem *zellularen Organisationsmuster*: Schulen gleichen einer Aneinanderreihung von ‚selbstgenügsamen Zellen', in denen die Berufstätigen über lange Perioden des Arbeitstages isoliert von anderen Erwachsenen arbeiten. Dabei herrscht eine strenge Arbeitsteilung, die Einfluß- und Verantwortungsbereiche klar abgrenzt. Es gibt keine Spezialisierungen (außer der fachlichen), die die Berufstätigen in Zuarbeits- bzw. Über- und Unterordnungsverhältnisse bringen würde. Vielmehr haben alle gleichartige und gleich komplexe Aufgaben. Eine typische Konsequenz der segmentierten Organisation von Schulen besteht auch darin, daß die (sozialen und räumlichen) Orte, an denen sich die ‚Einzelschule' konstituieren könnte, einen geringen Stellenwert haben: Z.B. haben LehrerInnen außerhalb der Klassenzimmer oft keine Arbeitsplätze, die diesen Namen verdienen würden; sie verlassen in manchen Schulen nach ihrer Unterrichtsarbeit sofort das Schulhaus; Lehrerkonferenzen sind häufig keine besonders geschätzten Einrichtungen. In ‚fragmentierten Schulen' gibt es nur wenige Hinweise auf unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Foren dafür (wie z.B. Fachkonferenzen) haben keinen hohen Status. Wo es Kooperation gibt, findet sie in *Mini-Netzen der Zusammenarbeit* von sehr wenigen Personen statt, die auf engen persönlichen Beziehungen basieren sowie emotionale Befriedigung und persönlichen Nutzen bringen.

‚Doppelstruktur' von ‚Unterrichts-' und ‚Verwaltungs-Bereich'

Auf den zweiten Blick fällt eine weitere ‚Segmentierung' auf: Von den ‚Unterrichts'-Aufgaben geschieden und gleichsam eigenen Gesetzen folgend gibt es einen ‚Verwaltungs'-Bereich (vgl. MARX/VAN OJEN 1992, 113f). Die Funktion *‚Verwaltung'* hat in der Schule nur wenige eigene Strukturen (z.B. Sekretariat): Einesteils wird sie als ‚ungeliebtes Kind' von allen Berufstätigen mit erledigt. Dabei wird Organisationsarbeit von den Berufstätigen nicht als Teil ihrer professionellen Verpflichtungen, sondern als ‚zusätzliche Aufgabe' erlebt, die weder ideell noch finanziell honoriert wird. Andernteils wird sie als ‚Spezialaufgabe' der Schulleitung gesehen. Typisch für die Segmentierung zwischen Unterricht und Verwaltung ist, daß die Schulleitung, als traditionelle Repräsentantin dieser ‚Verwaltungsebene' zwar als Verteilerin verschiedener organisationstypi-

scher Gratifikationen (‚gute Stundenpläne') und als Bindeglied zwischen der Organisation und der Umwelt (‚Elternbeschwerden') auftritt, nicht jedoch in einer unterrichtsbezogenen Leitungsfunktion.

‚Fernsteuerung' von Unterricht

Wie erfolgt die Steuerung der Arbeit einer solchen Organisation? Die – zellulare – Arbeitsteilung (z.B. nach dem Alter der Schüler oder nach den Gegenständen) war ja in Hinblick auf die Funktion *‚Unterricht'* so erfolgt, daß der Koordinationsaufwand minimal gehalten werden konnte. Die Zahl überlappender Aufgaben wird dadurch gering gehalten; wo solche dennoch bestehen (z.B. Erziehungsaufgaben, Beiträge zu fächerverbindenden Lernaktivitäten), haben sie geringen Status im Denken der Organisationsmitglieder, und es besteht eine Tendenz, sie zu vernachlässigen.

In einer ‚segmentierten Organisation' arbeiten LehrerInnen nicht ‚innengesteuert' – etwa durch gegenseitige Abstimmung und Kooperation oder durch Anordnung der internen Vorgesetzten. Die Arbeit kann vielmehr als ‚außen- oder ferngesteuert' in folgendem Sinn beschrieben werden: Die *Koordination zwischen LehrerInnen* beruht

- auf zentralen Vorschriften (wie Lehrplänen, Prüfungsvorschriften),
- auf ihrer (fachlichen) Ausbildung sowie
- auf durch Ausbildung und berufliche Sozialisation internalisierten Gewohnheitsregeln (z.B. Denkschemata und ‚Standards')
- auf Unterrichtsmaterialien (Lehrbüchern, die den zentralen Vorschriften und den internalisierten Fachstandards entsprechen).

Dadurch ergibt sich das Phänomen, daß LehrerInnen *„zwar selber (autonom) entscheiden, aber trotzdem in starkem Maße von ihrer Fachwelt aus gelenkt werden." (MARX/VAN OJEN 1992, 174)*

Berufsrolle der LehrerInnen: EinzelkämpferInnen, die ihren Umgang nach dem ‚Autonomie-Paritäts-Muster' regeln

Der amerikanische Bildungssoziologe Dan LORTIE (1972; 1975) hat in mehreren Arbeiten auf überzeugende Weise herausgearbeitet, daß der zellularen Struktur der Schule mit ihrer Ansammlung von ‚self-contained classrooms' eine spezielle berufliche Fassung der Lehrerarbeit mit dazu passendem Organisations- und Dienstrecht sowie eine besondere Lehrerkultur entspricht (vgl. dazu ausführlicher ALTRICHTER 1996). Die Organisationsbedingungen bieten gleichsam die physische „Grundlage eines sozialen Verhaltensmusters, das in der Metapher von der LehrerIn als ‚EinzelkämpferIn' längst zum pädagogischen Gemeinplatz geworden ist ..." (LORTIE 1972, 26). Die sozialisatorischen Auswirkungen hat LORTIE (1972, 42) als *Autonomie-Paritäts-Muster* bezeichnet, das die Lehrerkultur durch folgende informelle Normen charakterisiert: „Man kann LehrerInnen nicht wirklich in ihre Arbeit ‚dreinreden' [i.e. ‚Autonomie'; HA], und man soll, trotz aller Unterschiedlichkeit, alle gleich behandeln [i.e. Parität; HA]." (GARNITSCHNIG et al. 1995, 52). Unterschiedliche Qualifikationsniveaus, unterschiedlicher Einsatz und unterschiedliches Engagement können vielleicht auf informeller Ebene thematisiert werden, dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen.

7.2 Konfliktzonen bei der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen

Es ist die erklärte Absicht von Initiativen des Qualitätsmanagements, ein neues Steuerungsverständnis in die zellulare Struktur von Schulen einzuführen, das durch die Eckpunkte ‚explizite Zielvereinbarung' (z.B. in Schulprogrammen), Beschaffung von Informationen über die Zielerreichung (Evaluation) sowie Steuerung der weiteren Entwicklung aufgrund dieser Zielvereinbarungen und Evaluationsinformationen bestimmt ist. D.h. daß solche Entwicklungsinitiativen die eben skizzierte Steuerungsstruktur traditioneller Schulen transformieren wollen, was – wo eine solche noch einigermaßen verankert ist – nicht ohne Auseinandersetzungen vor sich gehen wird.

In allen von uns untersuchten Schulen wird über mehr oder minder massive Konflikte v.a. in der Anfangsphase des Aufbaus von Qualitätsmanagement berichtet, die sich an folgenden Fragen entzündeten:

- Ist die Teilnahme an den Prozessen des Qualitätsmanagement und die Umsetzung eventueller Produkte für die LehrerInnen *freiwillig* oder können sie dazu verpflichtet werden?
- Werden durch Evaluationsmaßnahmen erhobene *Informationen so veröffentlicht oder an übergeordnete Stellen (z.B. Schulleitung, Schulaufsicht, Landesschulrat) weitergeleitet*, daß einzelne LehrerInnen identifizierbar sind, oder verbleiben diese Informationen im ‚Besitz' der jeweiligen betroffenen LehrerInnen? (Diese beiden Fragen traten in allen Schulen auf; vgl. auch zusätzliche Beispiele in SPECHT et al. 1998).
- Zusätzlich sorgten an einigen Schulen das – als arrogant und die besonderen schulischen Bedingungen ignorierend beschriebene – *Auftreten externer Berater* sowie der *hohe ‚Übersetzungsaufwand'*, der für die Anwendung ihrer Konzepte im Schulbereich notwendig war, für Irritationen.

Schon der in verschiedenen Schulen sich wiederholende Inhalt der Konflikte deutet darauf hin, daß diese weniger als persönliche Auseinandersetzungen anzusehen sind (obwohl auch von persönlichem Engagement und Verletzungen berichtet wird), sondern als mikropolitische Konflikte, in denen das künftige Bild der Organisation sowie die Ressourcen und Regeln, die für das Handeln der verschiedenen Akteure gelten sollen, verhandelt werden.

Der Widerstand richtet sich in unserer Interpretation

- gegen eine potentielle *Einschränkung der Lehrerautonomie* (Können LehrerInnen zu nicht-unterrichtlichen Tätigkeiten verpflichtet werden?)
- gegen einen potentiellen *Zugewinn von Einflußmöglichkeiten der ‚Verwaltung' auf die ‚Unterrichts'-Ebene* (Können SchulleiterInnen LehrerInnen zu nicht-unterrichtlichen Tätigkeiten verpflichten? Sollen SchulleiterInnen oder die Schulaufsicht/Schulverwaltung Informationen bekommen, aufgrund derer sie – potentiell zwischen den LehrerInnen – diskriminierende Steuerungsentscheidungen treffen können?)

- gegen eine potentielle *Bedrohung des Prinzips der Gleichheit der LehrerInnen*, die sich durch eine Erhebung und Veröffentlichung von Informationen ergäbe, mit denen zwischen verschiedenen LehrerInnen diskriminiert werden könnte, und schließlich
- gegen die *mangelnde Anerkennung der Lehrerautonomie und -professionalität* durch externe AnbieterInnen.

Diese Interpretationen werden deutlicher, wenn man den weiteren Verlauf der jeweiligen Projekte und die in ihnen benutzten *Konfliktlösungs- und Befriedungsstrategien* genauer betrachtet:

- In allen untersuchten Fällen wurde das Prinzip der *Freiwilligkeit der Teilnahme der LehrerInnen* (und damit auch die Unverbindlichkeit etwaiger Ergebnisse von Qualitätsmanagement, wie z.B. Handlungsnormen, Verfahrensabläufe) bestätigt, was zu sehr unterschiedlichen Beteiligungsraten, die zwischen 20 und 80% schwankten, führte.
- Durch den (manchmal freiwilligen, manchmal ‚aufgezwungenen') *Verzicht der Schulaufsicht und oft auch der Schulleitungen auf Evaluationsinformationen* wird die deutliche Trennung der Domänen von ‚Verwaltung' und ‚Unterricht' bestätigt.
- Durch verschiedene Rahmenbedingungen wird sichergestellt, daß das *Prinzip der Gleichheit der LehrerInnen* nicht verletzt wird: So werden in einem Fall – statt der vom Qualitätsmanagementsystem vorgesehenen Vorgesetzten – selbst gewählte KollegInnen, deren Position zudem jedes Jahr rotieren soll, als Bezugspersonen für die Qualitätspläne definiert. In einem anderen Beispiel werden die Ergebnisse eines Feedbackbogens zwar veröffentlicht, aber in aggregierter Form, sodaß Unterschiede zwischen LehrerInnen nicht mehr erkennbar sind.
- Die Irritation durch *systemfremde externe Personen und/oder Konzepte* (aus den Systemen „Wirtschaft" oder „Wissenschaft") wird in zwei Fällen durch den Rückzug des ursprünglichen Anbieters und dessen Vertretung durch z.T. deutlich weniger profilierte BeraterInnen entschärft, die aber mehr Geschmeidigkeit im Umgang mit der Organisation Schule zeigen (sodaß ihnen sogar „Lernfähigkeit" attestiert wird).

In einigen Fällen wird betont, daß die Adaption der ursprünglichen Konzepte für das Schulwesen eine *umfangreiche und zeitaufwendige Übersetzungsarbeit* erfordert habe, daß diese Arbeit jedoch – beinahe wie bei einer paradoxen Intervention – zu einer letztlich sinnvollen Klärung von schulischen Zielen, Begriffen und Verfahrensweisen geführt habe. Allerdings wird gefragt, ob dafür tatsächlich ein derart langwieriger und aufwendiger Prozeß notwendig wäre. Auf die dabei erstellten Produkte ist man an den jeweiligen Schulen sichtlich stolz.

In unserer Interpretation wird in diesen Konflikten das traditionelle Steuerungskonzept der Schule, das durch Lehrerautonomie und -parität sowie durch die Nicht-Einmischung der ‚Verwaltungs-Ebene' in ‚Unterrichts'-Belange gekennzeichnet ist, gegen die durch Qualitätsmanagement vorgebrachten Alternativen verteidigt. In diesen Konflikten wird auch klar, daß die in den Argumentationen für Qualitätsmanagement in den Vordergrund gestellten Regelungskreisläufe (Zielvereinbarung – Evaluation – Weiterentwicklung) noch sehr formal sind, solange die verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten nicht sozial verortet sind: So kann man sich durchaus verschiedene Versionen dieser Kreisläufe vorstellen, z.B. von einer betrieblichen Hierarchie, von Kollegiumskooperation oder von einem Schulpartnerschaftsgremium kontrollierte. Welche Version auch jeweils angezielt war – durch die oben genannten Konfliktlösungs-Regelungen wird eine Erneuerung des organisationalen Steuerungskonzept ebenso wie das gegenseitige Lernen voneinander in der Organisation *ad absurdum* geführt, weil die lückenhafte Beteiligung der Organisationsmitglieder und die ebenso lückenhafte Verfügbarkeit von Evaluationsinformationen keine Basis für Steuerungsentscheidungen der Organisation abgeben kann.

Man kann diese Verhandlungen und ihr Ergebnis der Affirmierung des *status quo* von Schulorganisation auch als einen *Rückverweis des Themas an die Ebene der Bildungspolitik* interpretieren, auf der bestimmte Bedingungen für dieses neue Steuerungskonzept noch nicht geklärt sind. Die auf individualistischer Lehrerautonomie basierende Organisationskultur von Schulen ist ja nicht aus Jux und Tollerei (oder vielleicht aus Faulheit der Lehrkräfte, wie manche externe BeobachterInnen zu glauben scheinen) entstanden, sondern stellt eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag, bestimmte Aufgaben in spezifischen Kontexten zu erfüllen, dar. Und sie wurde im Laufe der Zeit durch bestimmte organisations- und dienstrechtliche Regelungen auch entsprechend strukturell abgesichert – zuletzt wurde beispielsweise durch die Neugelung des § 61 Gehaltsgesetz die Lehrerarbeit mit individueller Unterrichtserteilung ineinsgesetzt. Systeme des Qualitätsmanagement erfordern, sollen sie über individuelles Einholen von Feedback hinausgehen und zu einer informierten Weiterentwicklung führen, Bereitschaft und Möglichkeit zu kooperativer Entwicklungsarbeit, um Zielvereinbarungen auszuarbeiten, Evaluationsergebnisse zu interpretieren und Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule zu ziehen. Und sie benötigen auch gewisse Ressourcen und strukturelle Elemente, um diese Prozesse an Schulen zu verankern und in ökonomischer Weise zu organisieren und aufrecht zu erhalten. Sie benötigen – kurz gesagt – ein neues Bild der Lehrerarbeit (vgl. ALTRICHTER 1996), für das auf bildungspolitischer Ebene noch keine Signale vorhanden sind, die den schon erbrachten Vorleistungen mancher entwicklungsfähiger Schulen äquivalent wären.

Wenn sich die LehrerInnen durch die oben genannten Regelungen gleichsam gegen Eingriffe in ihre individuelle Autonomie immunisieren, heißt das noch nicht, daß sie ihren – ihnen als Kompromiß angebotenen – individuellen Spielraum nicht konstruktiv im Sinne der ursprünglich angestrebten Qualitätsverbesserung nützen (und das heißt auch: daß diese Qualitätsinitiativen *individuelle Entwicklung stimulieren* können). So schützte in einem Fallbeispiel die auf Abteilungsebene aggregierte Veröffentlichung der Ergebnisse die einzelnen LehrerInnen und sagte nur wenig aus (sie wird von den SchülerInnen auch entsprechend ironisch kommentiert). Unter diesem Schutzmantel setzten sich jedoch offenbar überraschend viele LehrerInnen ernsthaft mit den Rückmeldungen der SchülerInnen auseinander und versuchten Weiterentwicklungen in Gang zu bringen. Diese Bemühungen wurden von den befragten SchülerInnen wahrgenommen und ausdrücklich gewürdigt. In zwei anderen Fällen wurden von Gruppen Verfahrensregeln oder Formulare erarbei-

tet, ohne daß deren Verwendung verbindlich gewesen, durch Sanktionen gestützt und auch nur beobachtet worden wäre. Dennoch waren manche Regeln sehr begehrt (z.B. Gestaltung des Maturaprotokolls), weil bei LehrerInnen ein Bedürfnis bestand, hier Leitlinien zu bekommen.

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Argumentation einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil: München 1990.

ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. StudienVerlag: Innsbruck 1996.

ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Projekt Qualitätssichernde und -entwickelnde Systeme an österreichischen berufsbildenden Schulen – Vergleichende Analyse und bildungspolitische Empfehlungen. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Klagenfurt: Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität 1998 (erscheint im StudienVerlag: Innsbruck 1998).

ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W.: Innenansichten guter Schulen. Fallstudien über Schulen in Entwicklung. BMUK: Wien 1994.

ALTRICHTER, H./Salzgeber, S.: Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. StudienVerlag: Innsbruck 1996, 96-169.

Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K.: Schulen verstehen. Zwei Beispiele und einige Interpretationen. In: Altrichter, H./Krainer, K./Thonhauser, J. (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Festschrift für Peter Posch. StudienVerlag: Innsbruck 1998, 157-187.

BALL, S.J.: The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization. Routledge: London 1990.

BLASE, J. (ed.): The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation. Sage: Newbury Park, Cal 1991.

BRÜGGEMEIER, M./FELSCH, A.: Mikropolitik. In: DBW 52(1991)1, 133-136.

CROZIER, M./FRIEDBERG, E.: Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Hain: Frankfurt/M. 1993 (unveränderte Neuausgabe von „Macht und Organisation" 1979).

FRIEDBERG, E.: Zur Politologie von Organisationen. In: KÜPPER, W./ORTMANN, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Westdt. Verlag: Opladen 21992, 39-52.

GARFINKEL, H.: A conception of, and experiments with, ‚trust' as a condition of stable concerted actions. In: HARVEY, O.J.: Motivation and Social Interaction. Ronald Press: New York 1963.

GARNITSCHNIG, K./KHAN-SVIK, G./SERTL, M.: Evaluation des Schulversuchs „Mittelschule" auf LehrerInnenebene. Endbericht. Manuskript. Wien 1995.

GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Campus: Frankfurt/M. 1992. (Orig.: The Constitution of Society. Polity Press: Cambridge, UK 1984.)

HIRNER, G./ZUBER-KLAMMER, H./MÜLLER, G./SCHÖGLER, J.: Projektunterricht und die Probleme seiner organisatorischen Einbindung. In: ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. StudienVerlag: Innsbruck 1996, 12-23 (zit. nach dem Ms.).

HOYLE, E.: Micropolitics of educational organizations. In: Educational Management and Administration 10(1982), 87-98.

JOAS, H.: Die Kreativität des Handelns. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1992.

KÜPPER, W./ORTMANN, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Westdt. Verlag: Opladen 21992.

LORTIE, D.: Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: DECHERT, H.-W. (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. Piper. München 1972, 37 – 76.

LORTIE, D. C.: Schoolteacher. A Sociological Study. University of Chicago Press. Chicago. 1975.

MARX, E.C.H./VAN OJEN, Q.H.J.M.: Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: POSCH, P./ALTRICHTER, H.: Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 21993, 162-185.

NEUBERGER, O.: Führen und geführt werden. Enke: Stuttgart 31990.

NEUBERGER, O.: Spiele in Organisationen, Organisationen als Spiele. In: KÜPPER, W./ORTMANN, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Westdt. Verlag: Opladen 21992, 53-86.

NEUBERGER, O.: Mikropolitik. In: ROSENSTIEL, L.v./REGNET, E./DMOSCH, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Schäffer-Poeschel: Stuttgart 1993, 39-47.

NEUBERGER, O.: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Enke: Stuttgart 1995.

OFNER, F.: Macht im Bildungswesen. Erscheint in Schulheft 1998 (zit. nach dem Ms.)

ORTMANN, G.: Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Westdt. Verlag: Opladen 1995.

ORTMANN, G./WINDELER, A./BECKER, A./SCHULZ, H.-J.: Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Westdt. Verlag: Opladen 1990.

SCHÖN, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983 (21991).

Specht, W./Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K.: Qualitätsentwicklung mit Programm (Pilotphase) – Endbericht der Begleitevaluation. Projektbericht Graz, Linz 1998.

TÜRK, K.: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Enke: Stuttgart 1989.

MIKROPOLITISCHE SPIELKISTE

Elgrid Messner

Wer oder was führt hier eigentlich?

Szenen aus der mikropolitischen Spielkiste

Von Schulen wird in Zeiten der Autonomisierung immer mehr Selbststeuerungskompetenz abverlangt. „Abverlangt" deshalb, weil sie von den Schulen selbst nicht immer gewünscht wird, weil sie nicht immer beherrscht wird und weil es dafür zuwenig Zeit- und Energieressourcen gibt. Als Schulentwicklerin, unter anderem als Initiatorin von Veränderungsprozessen an Reformschulen tätig, weiß ich, wie erfolgreich und wie erfolglos dieses Bemühen sein kann.

Schule ist ein Lebensort. Dort arbeiten Menschen mit unterschiedlichen Aufträgen, Erwartungen, Zielvorstellungen und in unterschiedlichen Rollen. Das Leben in der Schule entwickelt sich kontinuierlich ob es gewollt wird oder nicht, denn ganz im Watzlawikschen Sinn gibt es nicht „Nicht-kommunikation" und nicht „Nicht-entwicklung". Entwicklung entsteht aus Wechselwirkung von Handlungen. Der Lebensort Schule wird also – wie alle Lebensbereiche – gesteuert von interaktionellen Phänomenen. Macht ist dabei das, *„was einer Handlung oder einem Argument im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse Gewicht verleiht"* (Altrichter, S.145). Systemisch betrachtet kann also Macht nicht nur unter dem Aspekt der Unterdrückung, dem Kampf und der Gefahr gesehen werden, wiewohl dies die bekanntere und im Schulsystem eher tradierte Sichtweise ist. Um Demokratie leben und weiterentwickeln zu können, erscheint es mir hilfreich, sich zu bemühen, systemisch zu denken und entlang dieses Prinzips zu handeln. Gelernt haben wir es nämlich anders.

Mit dem Wissen um die Qualität des Lehrberufs und der Sinnhaftigkeit von Schulentwicklung werde ich im folgenden

aus der Spielkiste der Gestaltung von Macht und Einflußbereich erzählen. Alle Szenen sind konkrete Beispiele mit Zitaten aus der Praxis, beabsichtigen jedoch, allgemeingültige Phänomene zu illustrieren. Vielleicht sind Sie Ihnen bekannt!

Jenseits des Kampfgetümmels: Verlieren Schulleiter Macht?

Ja und Nein. Ja – im Sinne einer konfliktorientierten Perspektive des mikropolitischen Ansatzes. Nein – im Sinne einer konsensorientierten Perspektive der Schulentwicklung.

Im Rahmen eines Pilotprojekts zur Qualitätssicherung und –entwicklung bildeten sich an mehreren Schulen mehrere Qualitätsgruppen. Die LehrerInnengruppen entsandten nach dem Delegiertenprinzip SprecherInnen in eine Steuergruppe. Die Steuergruppe wählte eine/n SteuergruppenleiterIn, der/die nicht unbedingt der/die SchullleiterIn sein mußte. Diese/r ist aber Mitglied der Steuergruppe.

Diese SchulleiterInnen gaben somit auf den ersten Blick Macht ab. Was veränderte sich dadurch? An allen Schulen gab und gibt es noch immer Irritationen. Alle Irriatationen waren im Sinne der Demokratisierung letztlich jedoch ein Schritt nach vor. Lassen sie mich von einem Fall berichten, der zeigt, wie die Energie einer Irritation bei der Übernahme der Verantwortung durch die Steuergruppe sehr konstruktiv genützt werden konnte.

Ein Schulleiter bemühte sich nach den Prinzipien der Aushandelung und Transparenz zu arbeiten, sich also im Fluß der Bewegung der ganzen Schule mitzuentwickeln. Er gab zwar ‚alte' Macht ab, gewann aber ‚neue' dazu. D.h. vor allem, daß er durch die Verbreiterung der Entscheidungsfindung im Team seine *„Führungskompetenzen erhöhte und Respekt bei den LehrerInnen*[1]*"* dazugewann, meinten die Steuergruppenmitglieder in einer Reflexionssitzung an ihrer Schule. Heute hat dieser Schulleiter eine Steuergruppe, die berät, Entscheidungen über Maß-

1 Dieses und alle folgenden Zitate stammen – wenn nicht anders angegeben – von LehrerInnen oder SchulleiterInnen, mit denen die Autorin in der Praxis zusammenarbeitet.

nahmen an der Schule fällt und so Verantwortung mitträgt. In der Steuergruppe gibt es kontinuierliches Bemühen um Klarheit und Zusammenhalt in der Kooperation, indem die Mitglieder *„ihre Stärken einbringen"*. Der Informationsfluß vom Zentrum in die Q-gruppen und umgekehrt wird *„sauber"* moderiert. Man achtet darauf, daß die Gruppe keine Insidergruppe wird, die den Kontakt zu den LehrerInnen verliert, sondern hält ihn gut aufrecht. Manchmal ist sie auch soetwas wie ein *„Blitzableiter"*, denn *„es gibt oft Situationen, wo der Schuh drückt und ein Lehrer erzählt das einem einzelnen Kollegen lieber als gleich dem Direktor oder in der Konferenz"*. So kann die Steuergruppe kontinuierlich den Entwicklungsstand der Schule reflektieren, sinnvolle Strategien zur Erreichung selbstgesteckter Ziele reflektieren und konkrete Schritte im Prozeß setzen.

Der Schulleiter meint in derselben Reflexionssitzung: *„Steuern im Sinne von etwas in Bewegung setzen, den Prozeß der Schule hilfestellend zu begleiten, damit es auch in die richtige Richtung geht, ist Qualität effizienter Schulleitung. Meine Schulleitungsaufgaben werden zunehmend von der Steuergruppe wahrgenommen. Eine Art kollektive Schulleitung durch eine Steuergruppe im Gegensatz zu einem einsam agierenden Steuermann deckt sich durchaus mit meinen Vorstellungen von effizienter Schulleitung."*

Nach wie vor ist es aber der Schulleiter, der die Letztverantwortung trägt und dabei Mentor seiner eigenen Steuergruppe ist. Großteils ist es klar, welche Entscheidungen der Schulleiter und welche die Steuergruppe trifft. Diese Klarheit hat sich oft erst im Laufe der Arbeit herauskristallisiert, denn nicht alles hatte man anfangs in der Aufgabenverteilung berücksichtigt. Es ist das Prinzip der offenen Reflexion, des mutigen Feedbacks und des genauen Hinschauens, das dies garantiert.

Z. B. stellte sich die Problematik einer schwerwiegenden Personalentscheidung. Man kam überein, diese Entscheidung nicht als Steuergruppe zu übernehmen. *„Das kann ich ihnen nicht antun"*, meinte der Schulleiter mir gegenüber , *„da muß ich sie schützen. Da können sie mich beraten, aber diese Verantwortung muß ich alleine tragen."* Er trat in Einzelgesprächen mit den betroffenen LehrerInnen und machte in einer Konferenz seine Entscheidung und deren Kriterien öffentlich und – blieb auch in der

öffentlichen Diskussion dabei. Ein Vorgehen, das im Schulsystem bekanntlicherweise eher selten anzutreffen ist. *„Das hat er wirklich ganz toll gemacht. So habe ich ihn eigentlich noch nie erlebt"*, erzählte mir eine Lehrerin der Steuergruppe.

Eine andere Szene berichtet vom Umgang dieses Schulleiters mit den SkeptikerInnen des gemeinsamen Schulentwicklungsprojekts. Eine Qualitätsgruppe begann ihre von Beginn weg vorhandene Kritik am Projekt sichtbarer zu machen. Sie begann die Arbeit abzuwerten, sich gegen sie zu wehren und das Projekt abzulehnen. Die Steuergruppe griff diese Kritik nach längerem verdeckten Ausharren auf und bemühte sich, den *„Widerstand"* als konstruktive Energie zu behandeln. Das war mühsam genug, denn am liebsten hätte man eine Weisung gegeben oder verboten oder kontrolliert. *„Da soll man sich für die eigene Mehrarbeit in der Steuergruppe auch noch verteidigen müssen!"*, hieß es, und Ärger und Verbitterung traten zutage. Trotzdem beschloß man nachzufragen. In einer Konferenz machte der Schulleiter der skeptischen Qualitätsgruppe das Angebot, bei ihr mitzuarbeiten, um eine Klärung herbeizuführen. Das wurde von den betroffenen LehrerInnen wohl als Akzeptanz ihrer Kritik interpretiert. Der Schulleiter besuchte die Q-gruppensitzung, vereinbarte dort seine Rolle in der Gruppe und trat in einen weiteren Aushandelungsprozeß über die Projektmitarbeit. Und dies unter der Perspektive „Den Grundsatzbeschluß gibt es. Ihr habt selbst zugestimmt. Aber was genau wollt ihr eigentlich machen? Wie können wir Euer Einzelinteresse als Gruppe mit dem Gesamtinteresse der Schule zusammenbringen?" Die Q-gruppe konnte klären, der Schulleiter arbeitet noch immer mit. Zum aktuellen Zeitpunkt arbeitet die Gruppe an einer Fragestellung, die sie interessiert, aber unter einer konstruktiven Perspektive für die Schule. Die offensichtlichen Energien der Gruppe „verzettelt sich nicht im diffusen Boykott."

Diesem Schuleiter wird nun nachgesagt, daß „er führen gelernt hat". Und das bestätigt er sogar selbst. „Ich habe früher immer gedacht, sie [die LehrerInnen], wollen einen autoritären Direktor. Schein´s habe ich Entscheidungen treffen mit ‚autoritär sein müssen' verwechselt. Aber so geht´s eigentlich. Irgendwie erlaubt man mir nun zu entscheiden, ohne daß mich der Geruch ‚von oben anzuschaffen' verfolgt."

Mitten im Kampfgetümmel: Wer entscheidet?

Hierarchie – also unten und oben – als ein Prinzip der schulischen Organisation bestimmt in hohem Maße die Wahrnehmung der schulischen Realität durch betroffene Akteure. Viele LehrerInnen neigen dazu, die Wahrnehmung ihres berufliches Umfelds auf Konflikt und Herrschaft zu fokussieren. *„Das System ist übermächtig hierarchisch, der einzelne Lehrer hat wenig Information über das Ganze und es werden viele Grenzen gesetzt"*, meinte ein Personalverteter erst vor kurzem zu mir. Lehrer und ihre Rechte müssen daher vertreten werden, d. h. die Personalvertetung muß *für* ‚die da unten' *gegen* ‚die da oben' kämpfen, denn in der Logik dieses Denkmodells der Hierarchie wollen ‚die da oben' natürlich nur einschränken. Kämpfen, fordern, angreifen, verteidigen, durchsetzen, eliminieren, abstimmen, kontrollieren, boykottieren u. a. m. sind altbekannte und vielverwendete interessensgeleitete Handlunsstrategien in der Schule, einmal mehr und einmal weniger virulent bzw. sichtbar. Konflikt und Herrschaft als Wahrnehmungsprinzip rechtfertigt die Existenz der „Lehrervertretung" und der „Lehrerregierung".

Mit diesem Blickwinkel groß geworden, scheint es oft unmöglich zu erkennen, daß es einen weiteren Schritt in der Demokratisierung der Schule gegeben hat: Die erhöhte Selbstgestaltungsmöglichkeit einer Schule mit oft selbst entwickelten neuen internen Strukturen der Gestaltung und Mitbestimmung.

An einer Schule gibt es eine Art selbstentwickelte mittlere Managementebene, genannt Schulkoordinationsteam, das unter dem Vorsitz des Schulleiters tagt. Es besteht aus den VertreterInnen der ebenfalls eingerichteten Jahrgangsteams und soll die Schule administrativ und pädagogisch leiten oder steuern oder beraten – da ist man sich nicht ganz sicher. Dieses Gremium ist nicht allgemein gesetzlich, sondern durch interne Vereinbarungen legitimiert. Ihre VertreterInnen wurden zwar gewählt, aber das Wissen darüber, was es sein und leisten könnte, ist an der Schule nicht allgemein bekannt. Unklarheit in der Definition des Gremiums und seinem Zusammenspiel mit anderen Gremien – in diesem Beispiel insbesondere der Personalvertretung – beschwor einen Konflikt, der mit vielen Verletzungen ausgetragen wurde.

Das Schulkoordinationsteam der Schule, von der ich erzähle, bemühte sich, Impulse zur Stimulierung von Entwicklungsaktivitäten im Bereich der internen Kommunikation zu setzen. Das Schulklima erschien verbesserungswürdig. Man begann mit einem Prozeß der „offenen Diskussion". In zwei Konferenzen schien sich die klimatische Situation der LehrerInnen zu entspannen und es wurde Hoffnung auf eine Besserung des Klimas erweckt. In der zweiten Konferenz kam es zu einer Sammlung von Themen, an denen man beabsichtigte, weiterzuarbeiten. Danach erteilte das Schulkoordinationsteam den Auftrag, eine externe Moderation für eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung im Rahmen eines autonomen Tages zu organisieren. Dort wollte man den begonnenen Prozeß mit den gesammelten Themen fortführen. Die Mitglieder des Koordinationsteams einigten sich auf eine Beraterin und ein Termin wurde vereinbart.

In der Zwischenzeit war es in der allgemeinen Lehreröffentlichkeit zu einer bildungspolitisch brisanten Diskussion über nationale Einsparungen im Bildungswesen gekommen. Ein regionales Aktionskomitee setzte Initiativen zum Protest gegen Sparmaßnahmen, bei denen sie die Personalvertretungen der Schulen aufforderte, Dienststellenversammlungen für den Aufruf zu einer Demonstration gegen die Sparpolitik der Regierung im Bildungswesen durchzuführen. Die Personalvertretung der Schule vereinbarte mit der Schulleiterin die Veranstaltung einer Dienststellenversammlung und eine gleichzeitige Befragung des Lehrkörpers, ob die geplante schulinterne Fortbildungsveranstaltung mit externer Moderation gewünscht sei.

In einer Abstimmung kam es zur Ablehnung der Veranstaltung, am Ende der Veranstaltung zu lautstarken Auseinandersetzungen zwischen PersonalvertreterInnen und Mitgliedern des Schulkoordinationsteam. Die Personalvertretung warf dem Koordinationsteam vor, keine Befragungen im Lehrkörper über die geplante Fortbildungsveranstaltung durchgeführt zu haben, das Schulkoordinationsteam warf der Personalvertreteung vor, Beschlüsse des Schulkoordinationsteams zu ignorieren und Befragungen ohne Vereinbarung durchzuführen.

Beide Gremien sahen sich jeweils im Recht in ihren Initiativen bezüglich der Fortbildungsveranstaltung und hielten sie für

legitimiert aufgrund jeweiliger Einzelvereinbarungen mit der Schulleiterin. Das Schulkoordinationsteam zog sich daraufhin zurück und forderte eine gesonderte Fortbildungsveranstaltung für sich, die Schulleiterin und die Personalvertretung. Mit externen Beratung wollte man vorhandene Konflikte bearbeiten und vor allem die Funktionen der Beteiligten klären. Die Schulleiterin sagte die allgemeine Fortbildungsveranstaltung für alle LehrerInnen ab und eine verkleinerte für interessierte KollegInnen zu.

Dieses Beispiel illustriert meiner Einschätzung nach, wie schwierig es ist, Übergänge in der Entwicklung der Selbststeuerungskompetenz von Schulen in Klarheit, wertschätzend und ohne zu große Reibungsverluste zu gestalten. Hier gab es einen Konflikt zwischen gesetzlich tradierten und innovativen Strukturen. Die Personalvertretung nahm ihre rechtlichen Möglichkeiten wahr, das Schulkoordinationsteam seine erst neu geschaffenen. Das Koordinationsteam handelte im guten Glauben an interne Vereinbarungen und mit Unterstützung der Schulleitung, wobei es bis dato keine Klärung darüber gibt, ob es ein „nur-beratendes" oder auch ein „Entscheidungen-treffendes" Gemium ist. Bei Meinungsunterschieden zwischen der Schulleiterin und den Mitgliedern des Schulkoordinationsteams erwies sich genau diese Unklarheit als kontraproduktiv. Wenn die Schulleiterin die Meinung der Personalvertreterung über die Beschlüsse des Schulkoordinationsteams oder umgekehrt stellt, führt dies zu Frustrationen und Auseinandersetzungen.

Die beiden Gremien symbolisieren m. E. auch zwei verschiedene Kulturen: eine der Aushandelung und eine der Abstimmung. Das Schulkoordinationsteam sucht die Absprache mit den Lehrerteams bzw. entscheidet im guten Glauben an das gegebene Vertrauen (das es – wie sich zeigte – tatsächlich nicht gab). Es setzt Schulentwicklungsinitiativen, die von einzelnen LehrerInnen nicht immer ausdrücklich gewünscht sind, aber für die Entwicklung der Schule wesentlich erscheinen. Die Personalvertretung handelt nach Befragungsergebnissen, die in Abstimmungsverfahren gestaltet werden. Zwei Welten also, die um die Selbststeuerung an der Schule kämpfen bzw. kämpfen müssen. Erst der Konflikt machte darauf aufmerksam, daß es

hier unterschiedliche Vorstellungen gab. In der Handlung selbst war es nicht möglich, die Zusammenhänge zu erkennen, deshalb war es auch nicht möglich, einander vorher abzusprechen. ‚Bewährtes' und ‚Neues' muß sich hier erst finden.

Das Zusammenspiel der Kräfte: Zeit für Information und Austausch

Die Frage ‚Wer muß was wann wissen?' verbunden mit der Überlegung, daß viele gar nicht wissen wollen, weil Informationsvernetzung Zeit in Anspruch nimmt, ist an Schulen aktueller denn je zuvor. Je mehr der/die einzelne LehrerIn über das Ganze der Schule weiß, um so entspannter kann er/sie sich dort bewegen. Information über Aktivitäten und Wissen über die Zusammenhänge von Handlungen an der Schule erzeugt Verständnis. Aber meist ist es das Dilemma ‚wenig Zeit' versus ‚davon habe ich aber noch nie etwas gehört', das Schulen lenkt. Die Macht der Handelnden zeigt sich in den Konferenzen, wenn man sieht, wer sich wofür wie lange Zeit für Wortmeldungen nehmen darf.

An einer Schule wurde ein Organisationsentwicklungsprozeß als *„rettender Engel"* bezeichnet. Während eines Schuljahres arbeiteten alle LehrerInnen der Schule gemeinsam zehn Halbtage lang an der Herstellung von gemeinsamem Wissen über die Organisation, in der viele schon Jahre lang arbeiteten. Dabei wurden die Geschichte der Schule aufgearbeitet, interaktionelle Muster in den Handlungen analysiert und dem einzelnen und seiner Wahrnehmung der Realität in der Schule viel Platz gelassen. Da wurden Informationen ausgetauscht, die die InformationsgeberInnen oft erst selbst gewannen. *„Es war kein Abstecken von Positionen, wo jeder aufsteht und nur seine Meinung kundtut, sondern es gab einen roten Faden. Einer dachte laut nach und ein anderer weiter"*, wurde mir berichtet. Oder *„wir inszenierten Szenen aus dem Schulalltag, und da sah ich erst, was das eine für eine Auswirkung auf das andere hat"*. Es wurden Konflikte angesprochen, die man ansonst lieber verschweigt. Die LehrerInnen gaben dem Schulleiter Feedback und der Schulleiter den LehrerInnen. Es wurde einander über Aktivitäten an der Schule

berichtet, die man *„üblicherweise für nicht erwähnenswert"* hält und aus Zeitmangel auch nicht erzählt. Und immer wieder einigte man sich dazwischen auf die Bereiche, die man besprechen wollte.

Der gemeinsame Wissenserwerb über die eigene Schule erhöhte gleichzeitig die Selbststeuerungskompetenz. An dieser Schule gab es eine langsame und behutsame Installierung einer Steuergruppe. Die LehrerInnen nominierten, man erklärte sich bereit oder auch nicht und mit der Hilfe eines in einem Raum aufgestellten Soziogramms überprüften die stehenden Menschen, ob die letztlich ausgehandelte Konstellation wirklich paßte. Es gab also eine ‚Wahl', die sich nicht auf ein Zeichen auf einem Stimmzettel reduzierte, sondern ein Wählen mit allen Sinnen. Eine so gewählte Steuergruppe hat tatsächlich Vertrauen und kann klare Entscheidungen treffen, denn *„das war anstrengend , aber es hat sich ausgezahlt. Ich bin ja wirklich gewählt worden. Jeder hat offen gesagt, ob es für ihn paßt, und ich kann jetzt sicher sein."*

Viel später im Prozeß wurde eine Entscheidung über eine Initiative getroffen, die den guten Informationsfluß in den Konferenzen fortsetzte. Die Steuergruppe wollte den Austausch über die Ergebnisse von Arbeitsgruppen ermöglichen, aus dem dann gemeinsam Konsequenzen geplant werden sollten. Man gestattete sich dafür, ausnahmweise nicht allzuviel Zeit zu geben. 45 Minuten lang sollte in Kleingruppen und im Plenum zunächst lediglich der Befindlichkeit bei der Arbeit nachgegangen werden.

Der Moderator der Konferenz hatte sich vor allem für die Gruppenfindung für den Austausch gut vorbereitet. Er hatte Kekse auf einem Teller, Zigaretten und eine Apfelstrudel mitgebracht und bat die KollegInnen, sich um die Kekse, die Zigaretten und den Apfelstrudel zu gruppieren. *„Und jene, die insgeheim vielleicht schon gehen wollen, sollen sich zu einem Fenster stellen"*. Es gab also eine *„Keks-"*, eine *„Zigaretten-"*, eine *„Strudel-"* und eine *„Fenstergruppe"*, was mit dankbarem Lachen und mit raschem Gruppieren goutiert wurde.

Das mag vielleicht banal wirken, aber die Gruppenfindung war ein unbewußtes Einhalten der Regeln der Schulkultur und

die Konferenz hatte ein organisationstypisches Design. Das gab Sicherheit und man fühlte sich angenommen. Der Moderator hatte sich als Lehrer der Schule intuitiv auf die Lebenswelt der Schulkutur eingelassen, weil er aus ihr kam. Der Austausch war anregend, die Inhalte bei der Zusammenführung im Plenum dicht, Konsequenzen rasch überlegt.

Kurzes zum Schluß

Bei allen Prozessen, die ich in der Schulentwicklung in meiner nunmehr siebenjährigen Erfahrung gemacht habe, stelle ich eines ganz klar fest: LehrerInnen wollen bei Reformen gefragt werden, auch wenn sie sich nicht immer auskennen oder keinen Einfluß ausüben können. Sie wollen gefragt werden und an Entscheidungen teilhaben. Die Klärung von Rollen und Funktionen, die Steuerung von Entscheidungsfindungsprozessen und die Moderation von guten Informationsprozessen an Schulen ist in Zeiten der Schulentwicklung eine Überlebensfrage geworden! Es ist letztlich Klarheit, Transparenz und eine Art gemeinsame Sorge der Akteure für das Ganze einer Schule, das Entwicklung sinnvoll und fruchtbringend werden läßt.

Helmut Breit

Man muss immer zu weit gehen, um zu sehen, wie weit man gehen kann!

Schulentwicklung an einer Hauptschule

Im Rahmen der Entwicklung des neuen Lehrplans wurden zu dessen Erprobung in ganz Österreich Pilotschulen gesucht, die in Form von Rückmeldungen ihre Erfahrungen in das Konzept einfließen lassen sollten. Da an unserer Schule schon seit geraumer Zeit innovative Ansätze vorhanden waren, erhofften wir uns durch den Status „Pilotschule" einen weiteren Entwicklungsschub.

Als Mitglied der Planungsgruppe konnte ich beobachten, welche Bedingungen für die Effizienz unserer Entwicklungsarbeit unabdingbar waren.

Struktur und Rollenverteilung innerhalb des LehrerInnen-Teams

Formal existiert eine Koordinationsgruppe, die von der LehrerInnen-Konferenz legitimiert wurde, einen standortbezogenen Modellvorschlag zu erarbeiten und die etwaige Umsetzung vorzubereiten. Die Konstituierung dieser Gruppe fand unter Berücksichtigung demokratischer Kriterien relativ problemlos während einer pädagogischen Konferenz statt. Bei genauerer Betrachtung fiel auf, dass die meisten Mitglieder LehrerInnen sind, die schon überdurchschnittlich lange an der Schule beschäftigt und damit in der LehrerInnenhierachie zweifellos an der oberen Spitze zu finden sind.

Es geht bei diesen Prozessen also nicht nur um Interessen im Sinne von schulinternen Reformen, sondern auch um Machterhaltung und/oder –ausbau. Diese Vermischung von verschiedenen Motivationen ist charakteristisch für die Entwicklungsarbeit innerhalb von Organisationen und wird

dann, wenn dadurch Entscheidungsprozesse präjudiziert werden.

Eine weitere Aufgabe der Koordinationsgruppe war die Bindegliedfunktion zwischen den LehrerInnen auf der einen und dem Schulleiter bzw. der Schulbehörde auf der anderen Seite.

Abgesehen von den soeben dargestellten formalen Aufgabenverteilungen gibt es natürlich noch weitere, für das Funktionieren eines Entwicklungsprozesses relevante Strukturen. Bezogen auf mögliche Veränderungen an der Schule lassen sich drei Gruppen mit homogenen Interessen verifizieren. Um einen Entwicklungsprozess zu initiieren bzw. diesen dann in weiterer Folge in Gang zu halten, bedarf es einer Personengruppe, die an Entwicklung prinzipiell interessiert und darüber hinaus auch bereit ist, Energien dafür freizumachen. Eine zweite Gruppe besteht aus LehrerInnen, die lieber das Bestehende bewahren wollen und Neuerungen skeptisch gegenüberstehen. Die dritte Gruppe sind die sogenannten „Mitläufer", die meistens keine Stellung beziehen oder bestenfalls aus anderen Gründen sich für eine Seite entscheiden. Zweifellos sind die Merkmale der verschiedenen Rollen mehr oder weniger stark ausgeprägt und in vielen Fällen kommt es auch zu Unschärfen bezüglich deren Zusammensetzung.

Aus den gegensätzlichen Interessen der „Erneuerer" bzw. „Bewahrer" ergeben sich zwangsläufig Konflikte, die sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben können. In unserem Fall überwogen die Ersteren insofern, als daraus eine fruchtbare Dynamik entstand, die zu einem qualitativ besseren Ergebnis führte. Die Gefahr einer Polarisierung und einer damit verbundenen Verschlechterung des Schulklimas steht natürlich immer im Raum, durch bestimmte gruppendynamische Aktionen lässt sich diese jedoch minimieren.

Informationsfluss

Eine zentraler Frage bei der Umsetzung und Durchführung von Reformen ist die Beschaffung, Nutzung und Vermittlung von Informationen. Das Funktionieren des Informationsflusses ist

eine wesentliche Voraussetzung für einen zufriedenstellenden und konfliktarmen Ablauf eines Entwicklungsprozesses und für eine Reduktion von Unsicherheiten.

Informationsverweigerung, als ein klassisches Mittel von Machtausübung, mag zwar kurzfristig die Interessendurchsetzung einer bestimmten Gruppe beschleunigen, sie ist aber gleichzeitig Nährboden für Mißtrauen und Konflikte. Für die Effizienz der Informationsweitergabe spielt weniger die Menge der Informationen als viel mehr qualitative Faktoren (z.B. Formulierung, Zeitpunkt, Art usw.) eine Rolle.

Daher gilt es Informationsstrukturen zu schaffen, die es den in einen Entwicklungsprozess involvierten Personen zu jeder Zeit möglich machen, zu den für sie wichtigen Informationen Zugang zu haben und diese auch verwerten zu können.

Dieser Aspekt wurde bei unserer Arbeit anfänglich zu wenig beachtet, was zur Folge hatte, dass Gerüchte und Falschmeldungen den Fortschritt der Bemühungen beeinträchtigten und die entstandenen Unsicherheiten zu wachsender Skepsis führten.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die zunehmende Bedeutung neuer Kommunikationstechnologien für die Verbreitung und Weitergabe von Informationen hingewiesen werden. Das Übermitteln z.B. eines Konzeptvorschlags funktioniert als e-mail eben um ein Vielfaches rascher als mit der Post und ist überdies sofort bearbeitbar. Das Beherrschen neuer Informationstechnologien führt also zu einem gewaltigen Informationsvorsprung und wird damit zu einem weiteren Machtfaktor.

Schulhierarchie

Das offensichtliche Desinteresse der Schulbehörden an basisorientierter Schulentwicklung mag nur anfänglich den Vorteil der relativ ungestörten Entwicklungsarbeit mit sich bringen. Ab dem Zeitpunkt der Umsetzung eines Reformmodells setzen sich die Räder der Bürokratie und Schulgesetze langsam aber umso konsequenter in Bewegung.

Eine Auseinandersetzung mit unserem Modellvorschlag seitens der Schulbehörde fand erst dann statt, als es um Abweichungen vom Schulorganisations- und –unterrichtsgesetz ging.

Aufgrund dieser Situation sahen wir uns gezwungen, unser Modell zu überarbeiten und gewichtige Abstriche zu machen (siehe Titel).

Die Effektivität der Schule als soziale Dienstleistungsorganisation hängt im wesentlichen von den Fähigkeiten und dem Engagement ihrer Mitarbeiter ab. Die Verordnungsmaschinerie der hierarchisch organisierten Schulverwaltung mit ihren Hauptzielen der Bewahrung und Ordnung steht aber im Widerspruch zu jenen Kräften an der Basis, die Entscheidungen aufgrund der sich aus der pädagogischen Arbeit ergebenden Notwendigkeiten und Bedürfnisse treffen wollen.

Ob und wann die immer größer werdenden Gegensätze zwischen den Vorgaben der Schulbehörde und den Wünschen und Vorstellungen vieler LehrerInnen zu einem stärkeren Druck auf die Schulbehörden führen, bleibt allerdings abzuwarten. Die eher harmlosen Reaktionen auf die in den letzten Jahren erfolgten Einsparungen im Bildungsbereich lassen aber befürchten, dass eine Entwicklung in diese Richtung in den nächsten Jahren eher unwahrscheinlich ist.

REZENSIONEN

Marlies Krainz-Dürr/ Hannes Krall/ Michael Schratz/ Ulrike Steiner-Löffler (Hrsg.):

WAS SCHULEN BEWEGT

Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung, mit einem Vorwort von Hans-Günter Rolff; Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997.

Autonomie kann verwirren, zumal die davon betroffenen SchulleiterInnen und LehrerInnen keine vorgegebenen Strukturen vorfinden und kaum Erfahrung haben im Aushandeln von standortspezifischen und schulpolitischen Fragestellungen.

Die AutorInnen dieses Buches versuchen aufzuzeigen wie einzelne Schulen – *keine herausragenden Modellschulen*, sondern sogenannte *„normale" Schulen* – mit diesen erhöhten Selbstgestaltungsmöglichkeiten umgehen.

WAS und WER Schulen dazu bewegt, sich auf Veränderungen in pädagogischer und/oder organisatorischer Hinsicht einzulassen, wird in den Fallbeispielen anhand von Interviewausschnitten mit Betroffenen veranschaulicht. Der Innovationswürfel als Analyseinstrument soll *bewegungswirksam werdende Faktoren*, die meist sehr komplex sind, durchleuchten und greifbar machen.

Wobei klar wird, daß Schulentwicklung nicht unbedingt Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernkultur heißt. Nicht jede Bewegung ist eine tatsächliche Weiterentwicklung, denn nicht selten wird auf *Veränderungsimpulse mit Scheinaktivitäten* oder purem Aktionismus *reagiert*.

JedeR die/der mit Schule zu tun hat, kann und wird sich in einem oder auch mehreren Fallbeispielen wiedererkennen, dadurch die eigene Schulsituation reflektieren und auch Lösungsansätze herausfiltern können.

Der Theorieteil, der den sehr unterschiedlichen, lose aneinandergereihten Schul-Innenansichten schulpolitische Relevanz verleihen hätte können/sollen, ist meines erachtens zu kurz geraten.

Nach den in diesem Buch nachgegangenen Fragen – WAS und WER Schulen bewegt – bleibt die Frage offen – WOHIN sich Schule bewegt!

Alle kursiv geschriebenen Stellen sind dem hier besprochenen Buch entnommen.

Barbara Falkinger

Michael Schratz, Ulrike Steiner-Löffler:

DIE LERNENDE SCHULE

Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 261 Seiten.

Die aktuelle Situation des Systems Schule veranlasst kritische Beobachter zu dramatischen Formulierungen:

Die Neuverteilung der pädagogischen Macht, ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, der Übergang von der Makropolitik zur Mikropolitik und zur Antipolitik, die Entlassung der Schulen aus der bürokratischen Vorbestimmtheit und der darauf folgende Rückzug (?) des Staates auf die evaluierende Kontrolle werden konstatiert.

Wie also umgehen mit den immer drängenderen Forderungen nach Schulentwicklung, Erarbeitung eines Schulprofils, Qualitätssicherung, Innovation und Evaluation und mit dem Gerede von der „Schule als Dienstleistungsbetrieb"? Kann die Autonomisierung der Schulen über den oftmals geäußerten Verdacht hinaus, dass damit bloß die Verwaltung des finanziellen Mangels nach unten delegiert worden sei, wirklich als Chance begriffen und genützt werden, Schulentwicklung durch die unmittelbar Beteiligten zu ermöglichen?

Und: Wer hat die Macht in den Schulen, Veränderungen herbeizuführen? Wer hat vor allem die Macht, die Umsetzung von einmal formulierten Zielen der Schulentwicklung zu behindern und zu verhindern?

Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler legen jetzt ein „Arbeitsbuch" zur genannten Thematik vor, in dem sie die Idee der *„Lernenden Schule"* vortragen, deren sieben Axiome entwickeln und formulieren und Übungsmaterial aus ihrer „Le-Schu-Werkstatt" zum Ausprobieren für Unterricht, Kollegium und Fortbildung anbieten.

Das vorliegende *„Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung"* eignet sich hervorragend zum Einstieg in diese Thematik, greifen die Autoren doch immer wieder Beispiele auf, die die Spannungsfelder des Schulalltags sehr klar darstellen. So werden die externen und internen Voraussetzungen für die Entwicklung zu einer Lernenden Schule deutlich aufgezeigt und Ursachen und Notwendigkeit der Schulentwicklung diskutiert.

Um erst gar nicht den Eindruck einer total von Neoliberalismus und Turbo-Kapitalismus geprägten Schulentwicklungsanleitung aufkommen zu lassen, werden die geistigen Wurzeln der „Lernenden Schule" vorneweg zitiert: emanzipatorische Bildung (Klafki), Reformpädagogik (Dewey), Organisationsentwicklung (Glasl), Systemtheorie (Luhmann), Aktionsforschung, Handlungsorientierte Didaktik, Konzepte zur Selbstentwicklung (Maturana/Varela) – und u.a. auch Hartmut von Hentig.

Warnend stellen die Verfasser zudem fest, dass „interessant ist, dass im Schulbereich mit einem gewissen Verzögerungseffekt M(eth)oden aus dem Bereich der Wirtschaft Einzug halten, die dort zum Teil bereits wieder verworfen werden" (S.200) und dass Pioniere einen neuen Ansatz in der Organisationsentwicklung erarbeiteten, der sofort von neugierigen und motivierten Nachahmern nachvollzogen werde. Der Erfolg und die erhofften Veränderungen blieben jedoch zumeist aus. Derartige Moden werden als überholte „Management-Mythen" entlarvt – plädiert wird für längerfristiges Planen und neues Denken.

Obwohl eine Menge aus dem Wirtschaftsleben gelernt werden könne und müsse (und in dem vorliegenden Text in gar nicht geringem Ausmaß zu „genießen" ist) , sei aber jede Gleichsetzung der Lehrer-Schüler-Beziehung mit einer Kundenbeziehung abzulehnen. Das beruhigt – zumindest für kurze Zeit.

Woran ist nun die *„Lernende Schule"* konkret zu erkennen?
Dazu führen die Autoren in der Folge sieben Axiome an, also sieben Glaubenssätze, die die Lernfähigkeit und die Lernwilligkeit einer Schule leicht überprüfbar machen. Dabei geht es um die Qualitätssteigerung des Unterrichts, um Schulethos und pädagogischen Eros, fraktale Strukturen, Kommunikationsprozesse und Kooperation der Beteiligten u.a.

Die *„Lernende Schule"* nach Schratz/Steiner-Löffler orientiert sich als eine *learning organisation* an drei wesentlichen Prinzi-

pien: durch Handeln lernen, partnerschaftliches Lernen, die Verantwortung für Entwicklung beim Betroffenen belassen.

Während einige mächtige Vertreter der Lehrerschaft seit Jahren harmoniebesessen eine Schule herbeizureden versuchen, die „in (Friedhofs)Ruhe arbeiten" könne, wird entgegen der oftmals von den Beteiligten angstvoll erlebten Begriffe *Veränderung und Entwicklung* für ein *change management* plädiert: Notwendige Entwicklungen seien rechtzeitig zu erkennen, konsequent zu fördern und sozial verträglich zu gestalten, denn Veränderung sei im Grunde der Normalzustand.

Und eben diese Veränderungen im System Schule werden untersucht. Ausgehend von der Frage, warum es aus systemischer Sicht so schwierig ist, die Schule „objektiv" und übereinstimmend zu sehen, lenken die Autoren die Aufmerksamkeit konkret darauf, was Innovation hemmt und was sie fördert. Mit Werkstatt-Vorschlägen wird versucht, den Umgang mit Konflikten im Schulalltag und das Leben mit Widerständen zu analysieren und Verhaltensänderungen zu erarbeiten.

Ein Entwicklungsmodell für die Lernende Schule wird mit praktischen Beispielen aus der Schulentwicklung vorgestellt und mit Hartmut von Hentigs „schul-logischem Dreischritt" verknüpft: *Die Schule ... verbessern ... verändern ... neu denken.* Diesen hohen Ansprüchen an das Lernen der Schule und ihrer Mitarbeiter/innen werden drei Voraussetzungen gegenübergestellt: Bereitschaft, Fähigkeit, Möglichkeit.

Als Prüfstein für die Schulentwicklung baut die Lernende Schule stark auf Reflektieren und Selbstevaluation.

An den Schluss des Arbeitsbuches stellen Schratz/Steiner-Löffler augenzwinkernd „Sieben todsichere Maßnahmen zur Verhinderung von Innovationen".

Zarte Andeutungen eines befürchteten Scheiterns der „M(eth)ode Schulentwicklung" und/oder Beweis der intimen Kenntnis der augenblicklichen Lage?

Anton Hajek

AutorInnen

Herbert Altrichter, Institut für Pädagogik und Psychologie, Universität Linz, Altenbergerstraße 69, 4040 Linz-Auhof, e-mail: herbert.altrichter@jk.uni-linz.ac.at

Helmut Breit, Lehrer an der Hauptschule Friedrichsplatz 4, 1150 Wien

Barbara Falkinger, Hauptschullehrerin, Ottakringerstraße 144/14, 1160 Wien

Karl Heinz Gruber, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Wien, Garnisongasse 3, 1096 Wien, e-mail: karl.heinz.gruber@univie.ac.at

Anton Hajek, Lehrer an der Hauptschule Schwechat Europaschule, Europaplatz, 2324 Schwechat-Rannersdorf

Elgrid Messner, Schulversuch Mittelschule, Klusemannstraße 25, 8053 Graz, e-mail: emessner@stvg.com

Franz Ofner, Institut für Wirtschaftswissenschaften, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt, e-mail: franz.ofner@uni-klu.ac.at

Ilse Rollett, „Frauenhetz" (EFEU), Hetzgasse 42/1, 1030 Wien

Stefan Salzgeber, Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft an der Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

Michael Sertl, Pädagogische Akademie des Bundes, Ettenreichgassse 45a, 1100 Wien, e-mail: sertl@paedakviebd.asn-wien.ac.at

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University, Box 55, 525 W 120th Street, USA – New York, NY 10027, e-mail: gs174@columbia.edu