

Text aus



Meraner, Rudolf (Hg.):

Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen Südtirols;

Verlag Luchterhand, München; 2004; 376 Seiten;

ISBN 3-472-05809-9

II. 1. Das neue Verhältnis von Schule und Schulbehörde

PETER HÖLLRIGL/RUDOLF MERANER

Steuerung in einem System mit autonomen Schulen

Eine der zentralen Fragen in einem Schulsystem mit autonomen Schulen ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Einzelschulen auf der einen und der Schulpolitik und den Schulbehörden auf der anderen Seite.

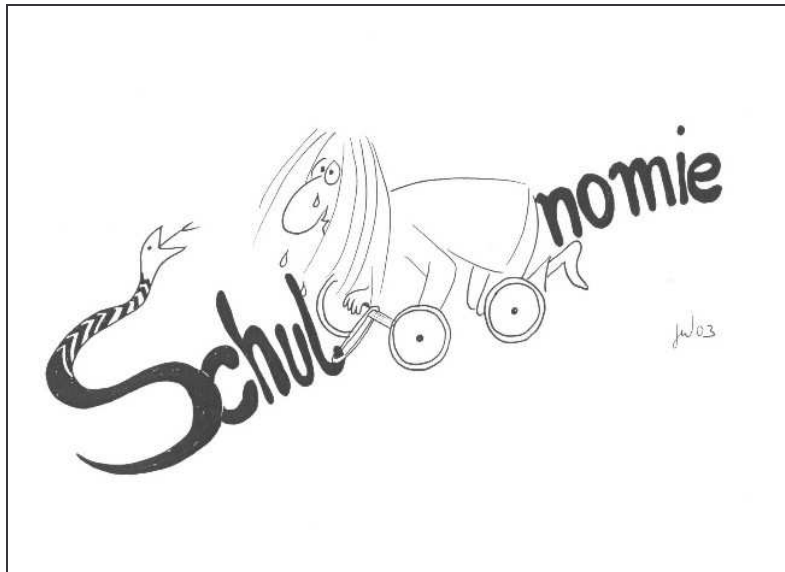
Als Schulbehörde verstehe ich im Folgenden alle Akteure, die im Zentrum des Gesamtsystems Schule angesiedelt sind und dabei für das Gesamtsystem Verantwortung übernehmen – und zwar unabhängig von den jeweiligen Organisationsformen und Behördenstrukturen. Zu den Schulbehörden zählen wir beispielsweise Unterrichtsministerien, regionale Schulverwaltungen, Landesschulräte in Österreich, Erziehungsdirektionen und Erziehungsdepartements in der Schweiz, Landesinstitute für Schule, Pädagogische Institute, Fortbildungsakademien, Qualitätsagenturen. In Südtirol gilt dies für Schulamt und Pädagogisches Institut.

In den meisten Ländern Europas hat es in den letzten Jahren oder Jahrzehnten Veränderungen des Schulsystems gegeben, indem das hierarchisch geprägte Modell des Schulsystems von einem Modell abgelöst wurde, in dem Schulen einen mehr oder weniger großen Gestaltungsfreiraum haben. Ein wesentlicher Grund für die Umgestaltung war, dass man erkannt hat, dass die früher übliche Durchsteuerung von oben nach unten heute nicht mehr funktioniert – wobei fraglich ist, ob sie jemals so funktioniert hat, wie man angenommen hat. Das eindeutige hierarchische Verhältnis ist aufgelöst worden. An seine Stelle trat ein Modell, das in wesentlichen Bereichen – aber nicht ausschließlich – ein partnerschaftliches und damit nicht weisungsgebundenes Verhältnis vorsieht. In diesem Modell übernehmen die einzelnen Teile unterschiedliche Funktionen. Es entsteht ein „komplementäres Verantwortungssystem“ (Brockmeyer 2000, 21). Wesentlich ist, dass alle Teile des Systems – mit unterschiedlicher Akzentuierung – Verantwortung für das Erreichen der Gesamtziele des Bildungswesens übernehmen. Die Hauptverantwortung tragen nicht mehr, wie im früheren hierarchisch gestalteten Modell, die Schulpolitik und Schulverwaltung; die Hauptverantwortung tragen im neuen System mit autonomen Schulen nicht allein die Schulen – was fälschlicherweise manchmal angenommen wird. Das neue Modell teilt die Verantwortung auf und definiert, soweit dies möglich ist, wer wo Verantwortung trägt. Rolff bezeichnet das neue Modell treffend als Konzept „dezentraler Selbstorganisation mit zentraler Steuerung“ (Rolff 1996, 224)

Wenn man die Steuerung im Bildungswesen als ein Spannungsfeld zwischen Selbststeuerung und Fremdsteuerung betrachtet (vgl. Weber 2000, 196), ergibt sich – vereinfacht gesehen – folgendes Bild: Im hierarchisch dominierten Modell

lag die Steuerungshoheit im Wesentlichen bei Schulpolitik und Schulbehörde. Aus der Sicht der einzelnen Schulen war es im Wesentlichen ein Modell der Fremdsteuerung. Im System mit autonomen Schulen sind Steuerungsfunktionen sowohl im Gesamtsystem als auch in den einzelnen Subsystemen, sprich den einzelnen Schulen, angesiedelt. Die einzelnen Schulen steuern wesentliche Bereiche selbst und unterliegen gleichzeitig einer Fremdsteuerung in jenen Bereichen, in denen sie aus ihrer subsystemischen Perspektive nicht den Gesamtzusammenhang beeinflussen und eine Systemverantwortung übernehmen können.

Das neue Modell weist eine hohe Komplexität auf und enthält so viel Ungeohntes, dass der Übergang nicht einfach ist, sondern allmählich entwickelt werden muss. Das folgende Bild vermag die Schwierigkeit des Umgestaltungsprozesses gut sichtbar zu machen: Die Umgestaltung des Schulwesens in ein System mit autonomen Schulen ist wie die Renovierung eines Hauses, aus dem die Bewohner während der Bauarbeiten nicht ausziehen, sondern weiterhin im Haus wohnen.



© Josef Watschinger, 2003

In Südtirol ist dieser Entwicklungsprozess Ende der 90er Jahre begonnen und mit dem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen (Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000) festgeschrieben worden. Der Prozess dauert noch an.

In diesem Entwicklungsprozess mussten die Schulen lernen, wie sie mit der neuen Verantwortung umgehen. Sie können nicht mehr so leicht wie früher die Schulbehörde oder die Schulpolitik dafür verantwortlich machen, wenn etwas nicht gelingt oder nicht so läuft, wie sie es sich vorstellen. Sie haben nun vielfältige Möglichkeiten, das Lösen der Probleme selbst in die Hand zu nehmen. Für viele Lehrer und Lehrerinnen war dies zunächst einmal gewöhnungsbedürftig. Die Schuldirektoren und –direktorinnen haben sehr schnell erfasst, dass sie und ihre Schule eine Reihe von neuen Zuständigkeiten erhalten haben, dass damit neue Chancen verknüpft waren und dass sich ihr Handlungsspielraum erheblich ausgeweitet hat. Sie mussten lernen, die neu gewonnenen Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten mit dem Lehrerkollegium zu teilen und dieses in verschiedenen Formen in diese Prozesse mit ein zu beziehen. Die Schuldirektoren und –direktorinnen mussten ausloten, wie weit die Autonomie reicht, wo die Grenzen sind und wie die am Schulgeschehen beteiligten Lehrpersonen, Eltern und Schüler und Schülerinnen zu Mitgestaltern des Umwandlungsprozesses werden können.

Die Schulbehörde musste in diesem Entwicklungsprozess lernen, wie sie die neuen Steuerungsinstrumente einsetzt, ohne die Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume der Schulen zu beschneiden. Schwieriger war aber, dass sie allmählich erfahren musste, dass sich das frühere eher kollegiale Verhältnis zwischen der Schulbehörde, vor allem zwischen Schulamtsleiter, Inspektoren und Inspektorinnen auf der einen Seite und den Schuldirektoren und –direktorinnen auf der anderen Seite allmählich wandelte. Verstanden früher Schulamtsleiter, Inspektoren und Inspektorinnen die Schuldirektoren und –direktorinnen als ihre engsten Mitarbeiter, so ist heute das Verhältnis distanzierter, weil die Machtverhältnisse wesentlich komplexer geworden sind und es viel mehr Bereiche gibt, in denen Aushandlungsprozesse stattfinden.

Die Aufgaben der Schulbehörde

Im früheren System waren die Aufgaben der Schulbehörde sehr weit gesteckt: „Traditionell erstreckt sich die Steuerung auf alle wesentlichen Gestaltungsbereiche der Schule: auf inhaltliche Vorgaben, auf Organisationsvorschriften, auf finanzielle Bedingungen, auf die Personalführung und –bewirtschaftung genauso wie auf die Aus- und Weiterbildung des Personals. Es gibt Vorgaben unterschiedlicher Dichte, unterschiedlicher Genauigkeit, die einmal mehr, einmal weniger Spielräume offen lassen. Instrumente der Steuerung sind u.a. Lehrpläne, Schulorganisation, Studententafeln, Lehrstühle und Lehrbücher. ... Weiters zählen Prüfungen, Wettbewerbe, Inspektionsverfahren und Berichtsstrukturen zur zentralen Steuerung von Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen.“ (Orientierung ... 2000, 163)

Mit der Autonomie der Schule hat die Schulbehörde den größten Teil der Verwaltungsaufgaben sowie die Gestaltungsaufgaben, die die einzelnen Schulen betreffen, an die Schulen abgegeben. Zentral angesiedelt sind allerdings nach wie vor Agenden der Personalverwaltung, da der Staat Italien den Schulen ja keine Personalautonomie zugestanden hat.

Mit der Autonomie der Schulen ist die Möglichkeit der Durchsteuerung und damit des direkten Eingriffes in Angelegenheiten der Schule weitgehend aufgehoben worden. Dennoch hat die Schulbehörde weiterhin Verantwortung über die Gestaltung des Schulwesens. „Staat und Land werden auch künftig für die Ordnung des Schulwesens, für die Gewährleistung gleicher Rahmenbedingungen und für die Sicherung gleichwertiger schulischer Arbeitsleistungen die zentrale Verantwortung tragen“ (Orientierung ... 2000, 161).

Die Möglichkeiten, wie die Schulbehörden diese Verantwortung wahrnehmen, haben sich teilweise geändert. Nicht mehr Anweisungen über Rundschreiben oder Gestaltung des Bildungsangebotes der einzelnen Schule durch genehmigungspflichtige Schulversuche bestimmen das Handeln der Schulbehörde. An ihre Stelle treten neue Strategien und Instrumente. Sie lassen sich in folgende Bereiche gliedern:

- Ziele setzen und Rahmen festlegen
- Impulse geben und Initiativen fördern
- Beraten und unterstützen
- Evaluieren und kontrollieren.

Durch das neue Steuerungskonzept wird die Rolle des Gesetzgebers und der Schulbehörde „nicht geschwächt, sondern durch die bewusste Beschränkung auf wesentliche Grundsätze präzisiert.“ (Orientierung ... 2000, 167).

Das neue Steuerungsmodell schätzt seine Möglichkeiten und Grenzen realistischer ein. Man ist sich bewusst, dass eine Reihe von Faktoren für die Wirkung von Maßnahmen zur Steuerung zu berücksichtigen sind:

- historische Entwicklungen von Organisationsformen, Auffassungen von Schule und Unterricht, Verwaltungstraditionen, Routinen und Stile
- die „relative Interpretationsoffenheit des Produktzieles ‚Schulbildung‘“
- die Funktionsweise von sozialen Systemen, die „um Menschen herum gebaut, von Menschen ‚betrieben‘ und ... von der Verschiedenheit menschlicher Reaktionsweisen, Einstellungen und Erwartungen geprägt“ sind (Brockmeyer 2000, 19).

Die Schulbehörde ist sich im neuen Steuerungssystem bewusst, dass ihre Steuerungshandlungen aus ihrer Verantwortung für das Gesamtsystem heraus notwendig sind, dass sie aber gleichzeitig von den Schulen – in ihrem neuen Selbstverständnis und ihren Möglichkeiten zur Selbststeuerung – auch als

Fremdsteuerung empfunden werden. Mit möglichen Widerständen muss gerechnet werden. Während diese Widerstände früher im Wesentlichen unterschwellig vorhanden waren, treten sie nun offener zu Tage, was allerdings auch den Vorteil hat, dass man besser damit umgehen kann.

Die Schulbehörde ist sich heute bewusst: Durch Steuerung im Schulbereich werden Handlungen in eine bestimmte Richtung ermöglicht, sie können aber nicht erzwungen werden (vgl. Brockmeyer 2000, 19).

Dass man die Erwartungen, die man an den Übergang von starker Zentralsteuerung zu Dezentralisierung knüpft, nicht zu hoch stecken sollte, hat Mats Eckholm (1997, 605 ff.) als das Ergebnis einer Langzeitstudie an schwedischen Schulen herausgestrichen. Er weist darauf hin, dass die Arbeitskulturen der Schulen, die inneren Arbeitsroutinen nicht in dem Maße verändert werden, wie man erwartet hat. Die innere Qualität der Schule wird vor allem durch die Mentalität beeinflusst, die das Fundament für die Arbeitskultur der Schule bildet. Erst wenn man diese geändert hat – und das dauert wohl ziemlich lange –, können Veränderungen in der Schule geschehen, die notwendig sind, damit Schule eine lebendige Lern- und Entwicklungsumwelt für Schüler wird“ (Eckholm 1997, 605 f).

Inzwischen wird allerdings das hervorragende Abschneiden der finnischen und schwedischen Schule bei internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA vor allem mit der Änderung der Mentalität und damit der Arbeitskultur in der Schule als eine der Folgen der Änderung des Steuerungssystems des Schulwesens interpretiert.

Hinter allen diesen Neuerungen, die zu einem System mit autonomen Schulen geführt haben, steht eine neues Bild von Schule, nämlich das Bild von der Schule als einer eigenen Organisationseinheit, von der Schule als einer „lernenden Organisation“, der zugetraut wird, dass sie Probleme selbst lösen kann und dass sie sich weiter entwickeln kann.

Alternative Steuerungsmodelle

Ganz bewusst nicht genannt wurde in der Aufstellung die Steuerung durch Wettbewerb von Schulen. Die Autonomie von Schulen wird zwar im Bereich der Oberschulen zu mehr Konkurrenz führen, die allgemeinen Bedingungen von Schule sind aber nicht so, dass eine Steuerung durch Wettbewerb berechtigt oder wünschenswert wäre. Im Schulbereich als öffentlich finanziertem Bereich gibt es keinen Preiswettbewerb, da die Kostendeckung nicht über Preise erfolgt. Es gibt auch kaum eine Nachfrageorientierung, da die Schulwahl durch die Eltern und Schüler in der Regel nicht durch Preis oder Qualität der erwarteten „Produkte“ oder Dienstleistungen bestimmt wird (Fischer/Rolff 1997, 547). Selbst in Großstadtgebieten spielt das Recht der Eltern zur freien Wahl der Schule kaum eine

Rolle. So hat beispielsweise in Stockholm eine sehr große Mehrheit der Eltern die Schule aufgrund der Nähe zur Wohnung ausgewählt (Eckholm 1997, S. 600). Das Marktmodell erweist sich also für Europa als ungeeignet (Eckholm 1997, 600).

Ganz bewusst ausgeklammert bleibt auch das Steuerungsmodell, das vereinzelt – vor allem in der Schweiz (vgl. Oggenfuss 2000, 88f.) – auf den Schulbereich übertragen wurde. In diesem Modell definiert die Zentrale die Aufgaben der einzelnen ausführenden Verwaltungsteile in so genannten Leistungsaufträgen, die mit der Zuweisung eines Globalbudgets gekoppelt werden. Diese Form der Steuerung hat sich bisher nicht bewährt, weil es zum einen nicht gelungen ist, die Bildungs- und Erziehungsaufgabe pädagogisch angemessen zu quantifizieren und weil die Einführung dieses Steuerungsmodells zum anderen nicht aus pädagogischen Überlegungen, sondern aufgrund der Finanzknappheit der öffentlichen Verwaltung motiviert war. Es ging also in erster Linie nicht um eine Steigerung von Qualität und einer Weiterentwicklung von Schule, sondern um Einsparungen. Die Lehrerschaft hat deshalb diese Steuerungsmodelle nicht mitgetragen.

Die neue Organisation der Schulbehörde

Die neuen Aufgaben und Strategien machen bereits deutlich, dass es einer neuen Organisationsstruktur der Schulbehörde bedarf.

Im Bereich der Schulverwaltung sind die Veränderungen, die sich durch die Dezentralisierung und die Übergabe von Verwaltungsaufgaben an die Schulen ergeben haben, relativ klar überschaubar. Dies liegt einerseits in der Natur der Dinge und andererseits darin, dass sie im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen relativ klar beschrieben und voneinander abgegrenzt sind. Wesentlich problematischer ist der Bereich der pädagogischen Gestaltung und damit der Schulentwicklung. Hier hat es nicht nur Verschiebungen von Zuständigkeiten gegeben, sondern einen regelrechten Paradigmenwechsel. In besonderer Weise sind davon die Inspektoren betroffen, die Aufsichtsfunktionen weitgehend abgegeben haben und in zunehmendem Maße Entwicklungs- und Beratungsaufgaben übernommen haben. Damit sind notgedrungen Überschneidungen mit den Aufgaben der Pädagogischen Institute und der anderen Beratungsstellen entstanden.

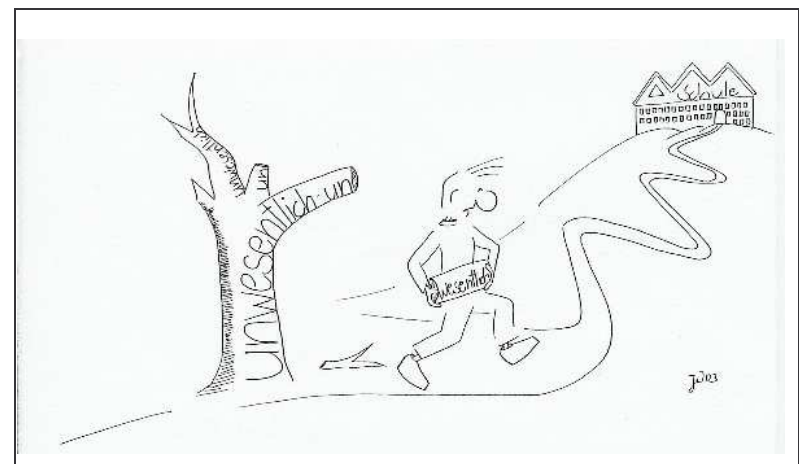
Im neuen System mit autonomen Schulen ist die bisherige Aufteilung der Schulbehörde in eine Schulverwaltungsabteilung, in eine umfangreiche Stabstelle mit Entwicklungsaufgaben und in eine nachgeordnete Institution, die vor allem die Aufgaben der Entwicklung, Beratung und Fortbildung übernimmt, nicht mehr angemessen. Die verschiedenen Aufgaben hängen eng miteinander zusammen und bedürfen der kontinuierlichen Koordinierung und Nutzung von Synergien.

Diese radikale Neuordnung ist – zumindest auf dem Papier – im Unterrichtsministerium in Rom durchgezogen worden. Dort wurden die verschiedenen Abteilungen, die sich an den Schulstufen und Schularten orientiert hatten, aufgelöst. An ihre Stelle traten zwei Abteilungen:

- Abteilung für die Entwicklung des Schulwesens
- Abteilung für die Dienste im Schulbereich

Auch in Südtirol bemühte man sich um eine Neuordnung. Im Bereich der deutschen Schule hatte man sich bereits im Jahre 2001 auf die Errichtung einer Verwaltungsabteilung und einer Abteilung für die Entwicklung des Bildungswesens geeinigt. Der Widerstand der Institutionen der anderen Sprachgruppen in Südtirol und damit verbundener Partikularinteressen verhinderten – vorerst – die Durchführung dieser notwendigen Reform.

Das deutsche Schulamt und das Pädagogische Institut haben aber bereits in der Vergangenheit häufig ihre Kräfte zusammengelegt und sind gemeinsam vorgegangen. Fast alle wichtigen Vorhaben der letzten Jahre sind gemeinsam getragen worden. In einem Organisationsentwicklungsprozess soll zunächst die Zusammenarbeit geregelt und dauerhaft gestaltet werden. Darüber hinaus sollen neue Modelle der Organisationsform entwickelt werden.



© Josef Watschinger, 2003

Aufgabenbereich 1: Ziele setzen und Rahmen festlegen

Zentraler Punkt der Autonomie der Schulen ist, dass diese alles selbst regeln, was nicht durch Gesetze festgelegt ist und was nicht durch Verordnungen geregelt wird, die im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen vorgesehen sind. Damit erhalten Schulgesetze und Verordnungen einen neuen Charakter. Sie regeln nicht mehr einen Bereich in ihrer Gesamtheit, sondern bestimmen den Rahmen, innerhalb dessen die Schulen agieren.

Lehrpläne und Bildungsstandards

Dieses neue Denken wird am deutlichsten im Bereich der Lehrpläne. Sie beinhalten nicht mehr die gesamten Bildungsziele und Unterrichtsinhalte für alle Fächer, sondern legen den Rahmen fest, innerhalb dessen die Schulen ihr Bildungsangebot definieren und ihr Curriculum entwickeln. Der Rahmen bezieht sich auf zwei Bereiche:

- In der Stundentafel werden die obligatorischen Fächer angeführt, denen Jahresstundenkontingente zugewiesen werden. Die Schulen haben die Aufgabe, in ihrem Schulprogramm die Wahlpflichtfächer und eventuelle Wahlfächer zu bestimmen.
- Die Bildungsziele und Lerninhalte beziehen sich auf die obligatorischen Fächer und lassen zudem den Schulen einen Spielraum, um weitere Bildungsziele und Lerninhalte zu definieren.

Dieser Aufgabenbereich ist im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen klar geregelt. Der Art. 5 sagt:

Das Land legt aufgrund der Reformgrundsätze des Staates und im Einvernehmen mit dem Unterrichtsministerium fest:

- die allgemeinen Bildungsziele
- die spezifischen Lernziele bezogen auf die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen
- die grundlegenden Fächer und Tätigkeiten und deren Jahresstundenkontingente
- die Gesamtzahl der jährlichen Pflichtstunden der Curricula, bestehend aus einer verbindlichen Grundquote, die der Schule vorbehalten ist
- die Grenzen für den flexiblen Austausch von Stunden zwischen den grundlegenden Fächern und Tätigkeiten der Grundquote des Curriculums
- die Qualitätsstandards des Dienstes
- die allgemeinen Richtlinien für die Schüler- und Schülerinnenbewertung und die Zuerkennung von Bildungsguthaben und -rückständen

Wo steht die deutsche Schule in Südtirol derzeit? Es sind deutliche Rückstände zu vermelden. Das Land Südtirol konnte seine Aufgaben laut Landesgesetz

zur Autonomie der Schulen nicht erfüllen, da der Staat dabei ist, die Reformgrundsätze und die staatlichen Lehrpläne neu zu definieren. Da es hier Rückschläge und Verzögerungen gegeben hat (Meraner, 2002, 80 ff.), konnte man in Südtirol noch nicht die oben genannten Aufgaben erfüllen. Die deutsche Schule in Südtirol hat sich mit dem Pilotprojekt „Lehrplan und curriculare Planung (vgl. Lanthaler/Zwinger in diesem Band) aber intensiv darauf vorbereitet und hat dadurch die Möglichkeit, nach der Verabschiedung der staatlichen Schulreform sofort Lehrplänenentwürfe vorzulegen. Außerdem sind eine Reihe von Schulen in diesem Pilotprojekt vorbereitet worden, die curriculare Planung, die den Schulen zusteht, professionell zu erfüllen.

Ziele zu setzen, beschränkt sich nicht allein auf den Lehrplanbereich. Dies ist sicherlich der zentrale Bereich, weil er den Unterricht betrifft, das „Kerngeschäft“ der Schule. Ziele vorgeben ist aber zumindest in zwei weiteren Bereichen von großer Bedeutung:

- Ziele für die Gesamtentwicklung des Schulsystems
- Ziele für die Entwicklung der zentralen Schulbehörden, also für sich selbst.

Ziele für die Entwicklung der Schulbehörden

Die Aufgabe, die Ziele für die Entwicklung der Schulbehörden zu erarbeiten und umzusetzen, weist eine enge Parallele zur Aufgabe der Schulen auf, für sich Entwicklungsziele zu setzen und in Schulprogrammen festzuhalten.

So wie die Schule die Aufgabe hat, ihre Ziele gemeinsam zu bestimmen, das Bildungsangebot zu definieren und Maßnahmen zur Evaluation zu setzen, hat die zentrale Schulbehörde die Aufgabe, ihre Ziele und Strategien zu klären und transparent zu machen, ihre Dienstleistungen zu beschreiben und ihre Ergebnisse zu hinterfragen und zu bewerten.

Während es für die Entwicklung von Schulprogrammen bereits viele Beispiele, Handreichungen und Untersuchungen gibt, gibt es für Programmentwicklung von Behörden wenig Literatur und Umsetzungsbeispiele. Die meisten Behörden verweisen auf die durch Gesetz oder Veränderung festgelegten Aufgaben.

Das Pädagogische Institut hatte bereits Mitte der 90er Jahre nach einem Drei-Jahres-Plan gearbeitet, der Gesamtzielsetzungen, Tätigkeitsschwerpunkte und ansatzweise Entwicklungsschritte umfasste. Aufgrund institutioneller Unsicherheiten – ab 1998 hatten der Verwaltungsrat und alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen jeweils nur Aufträge für ein Jahr – wurde die konsequente Weiterarbeit mit Drei-Jahres-Plänen verhindert.

Das deutsche Schulamt und das Pädagogische Institut arbeiten heute mit detaillierten Jahresplänen und einer gediegenen Berichterstattung über die erfolgten Tätigkeiten.

Im Jahre 2003 begannen das Pädagogische Institut und die pädagogisch ausgerichteten Arbeitsbereiche des deutschen Schulamtes (Inspektorat und Dienststelle für Gesundheitserziehung, Integration und Schulberatung) mit einem Organisationsentwicklungsprozess, der einerseits die Zusammenarbeit verbessern und dauerhaft machen soll, aber andererseits auch Zielsetzungen klären, Bausteine für eine Beschreibung der Dienstleistungen bereit stellen sowie Entwicklungsschritte in die Wege leiten soll. Der Prozess wurde erst begonnen, so dass noch nicht über Ergebnisse berichtet werden kann.

Strategien für die Entwicklung des Gesamtsystems

Klare Zielsetzungen für die Gesamtentwicklung eines Schulsystems bieten allen Beteiligten eine klare Orientierung und damit Sicherheit für die Entwicklung vor Ort. Die einzelnen Schulen können, wenn ihre Entwicklungsarbeit sich im Rahmen der Zielsetzungen für die Entwicklung des Schulsystems liegt, davon ausgehen, dass ihre Bemühungen vor Ort in der Zentrale mitgetragen und unterstützt werden.

Bisher gibt es aber kaum Erfahrungen, wie der Auftrag, die Ziele für die Entwicklung des Gesamtsystems Schule zu definieren, konkret ausgeführt werden kann. Dubs konstatiert: Häufig fehlt „eine Gesamtkonzeption von Politik und Bildungsverwaltung. ... Dadurch kommt es sowohl in der Bildungsverwaltung einschließlich der Schulaufsicht als auch bei der Lehrerschaft zu Unsicherheiten, was sie immer mehr demotiviert.“ (Dubs 1999, 153)

Die Schwächen, die bei der Entwicklung von Strategien für die Entwicklung des Gesamtsystems in hierarchisch geordneten Schulsystemen auftreten, sind vor allem im deutschsprachigen Raum augenscheinlich und mehrfach thematisiert worden. Die Umsetzung von Gesamtstrategien ist schwierig, da die Umstände an den einzelnen Schulen unterschiedlich sind, die Lehrer und Lehrerinnen nicht als „Konsumenten“ von Innovationen reagieren und da sich Innovationen nicht zielgetreu implementieren lassen, zumal sich die Grundbedingung, dass sich überall ein Konsens über die Ziele erreichen lässt, als Trugschluss erwiesen hat (vgl. Rolff 1996, 211 f.).

In Systemen mit autonomen Schulen und damit mit zwei komplementären Steuerungsebenen ist die Umsetzung von Gesamtstrategien um ein Vielfaches komplexer als in zentral gesteuerten, hierarchisch aufgebauten Systemen. Man ist sich aber von vorneherein der Schwierigkeiten stärker bewusst und kann die Strategien den neuen Umständen anpassen.

In den deutschsprachigen Ländern gibt es dazu bisher noch keine Beispiele, die eine Bewertung der Wirksamkeit von Gesamtsteuerungsstrategien zulassen. Erste Erfahrungen werden aus den skandinavischen Ländern berichtet, die viel früher mit dem Umbau des Systems begonnen haben. „Seit nunmehr zehn Jahren

lebt Schweden mit seinem neuen Steuerungssystem für Schulen. Es kostete mindestens fünfzehn Jahre schrittweiser Vorbereitung und Entwicklung, um diese Veränderungen durchzuführen. In den nächsten zehn Jahren wird man Nachbesserungen an diesem Steuerungssystem durchführen müssen. Nimmt man diese Zeitabschnitte zusammen, dann wird deutlich: Es sind lange, ausdauernde und geduldige Anstrengungen und Bemühungen notwendig, damit ein Schulsystem eine neue Gestalt finden kann. Das ist auch eine Lehre aus der Schulentwicklung und der Veränderung des Steuerungssystems in Schweden.“ (Eckholm 2002, 21; vgl. auch Blossing 2002, 45 ff.).

Für die Entwicklung des Schulwesens in Südtirol kann noch keine grundlegende Analyse vorgelegt werden. Dennoch dürfte es von Interesse sein, die Beispiele aus Südtirol genauer zu betrachten und die Gründe für Mislingen oder Gelingen darzulegen.

Im Jahre 1994 beauftragte die Landesregierung die Spitzen der Bildungsverwaltung und eine Gruppe von Wissenschaftlern, ein „Bildungskonzept 2000“ auszuarbeiten. In diesem Bildungskonzept sollten die internationalen gesellschaftlichen Trends, die auf die Schule Einfluss nehmen, analysiert, die quantitativen Aspekte des Südtiroler Schulwesens ermittelt, die Möglichkeiten der postsekundären Ausbildung aufgezeigt, das Bildungssegment, das sich an die Pflichtschule anschließt, und der Weiterbildungssektor bearbeitet werden.

Die Arbeit wurde mit einem Katalog von 10 Maßnahmen abgeschlossen. Aber weder das Abschlussdokument noch einzelne Arbeitspapiere wurden veröffentlicht und damit der Schulwelt bekannt gemacht. Die Maßnahmen sind nicht umgesetzt worden, sie können auch nicht als handlungsleitend für die Bildungspolitik und –verwaltung der späten 90er Jahre betrachtet werden.

Der Weg, die Verantwortung für die Erstellung eines umfassenden Entwicklungsdokuments für das Bildungswesen den Spitzen der Bildungsverwaltung zu übertragen, die ihrerseits diese an Wissenschaftler weitergegeben haben, hat sich als nicht zielführend erwiesen. Wahrscheinlich haben sich viele nicht in ausreichendem Maße mit dem Prozess und den Ergebnissen identifiziert, wahrscheinlich ist die Konkurrenz zwischen den verschiedenen Ressorts und den Abteilungen in den Bildungsverwaltungen zu groß, um eine gemeinsame Linie zu finden, wahrscheinlich hat auch die Unterstützung durch die politische Führung gefehlt.

Als sich das Scheitern des Bildungskonzeptes 2000 abzuzeichnen begann, wurde ein zweiter Versuch unternommen. Man nahm sich nicht mehr vor, einen Entwicklungsplan für das gesamte Bildungswesen zu erstellen, sondern ging von einem Mehrstufenmodell aus. Die Abteilung für die deutsche und ladinische Berufsbildung hatte bereits ihren ersten Mehrjahresplan vorgelegt; die italienische und ladinische Schule und die italienische Berufsbildung zeigten vorerst kein Interesse. Deshalb wurde für die deutsche Schule beschlossen, einen Ent-

wicklungsplan – Bildungsplan und Leitbild genannt – zu erstellen. Er sollte neben dem Mehrjahresplan der Berufsbildung den zweiten Baustein für einen Gesamtplan darstellen.

Die Projektarchitektur sah vor, dass eine Steuergruppe, bestehend aus Ressortdirektor, Schulamtsleiter und Direktor des Pädagogischen Instituts, die Rahmenbedingungen festlegte, die Kontakte zur politischen Führung hielt und für die Umsetzung verantwortlich sein sollte. Die eigentliche Arbeitsgruppe, bestand aus je einem Direktor bzw. Direktorin und je einer Erzieherin bzw. Lehrperson aus Kindergarten, Grundschule, Mittelschule und Oberschule. Bei der Auswahl der Lehrpersonen wurden die Lehrerverbände einbezogen. Der Arbeitsgruppe wurde ein wissenschaftlicher Berater, Rainer Brockmeyer, zur Seite gestellt, der bereits Erfahrung in diesem Bereich gesammelt hatte, weil er für das Dokument „Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW (1995) verantwortlich war. Die Arbeitsgruppe hatte die Aufgabe, in zahlreichen Meetings die Meinung von möglichst vielen Interessenvertretern einholen und in ihrem Dokument verarbeiten.

Trotz dieser breiten Unterstützung und trotz eines hervorragenden Abschlussdokuments, „Orientierung suchen. Ziele setzen. Schule gestalten“, erreichte die Arbeit nicht jene Wirkung, die man sich erhofft hatte. Trotzdem hatte das Dokument „Orientierung suchen. Ziele setzen. Schule gestalten“ Folgen für die Entwicklung, aber vor allem für einzelne Schulen in der Entwicklung von Schulprogrammen, für das Pädagogische Institut in der Planung der Lehrerfortbildung und für Lehrer und Lehrerinnen in der eigenen Fortbildung.

Wiederum eine andere Strategie wurde im Kindergartenbereich angewandt. Hier gab es großen Klärungsbedarf, vor allem in den pädagogischen Anliegen des Kindergartens; daher wurde ein breit angelegtes Buch (Mitgehen ... 2002) als Ratgeber und Informationsmittel für Eltern konzipiert und geschaffen. Da die Erzieherinnen im Kindergarten angeleitet wurden, dieses Buch den Eltern in Elternabenden vorzustellen, mussten auch sie sich intensiv mit den Inhalten und Zielen des Buches auseinandersetzen. Dadurch entstand ein allgemeines Grundverständnis, welches nun die Basis für weitere pädagogische und bildungspolitische Auseinandersetzungen bietet. Das Buch erfüllte – wenn auch über Umwege und mit zusätzlichen Zielsetzungen – im Wesentlichen einige Grundfunktionen eines Entwicklungsprogramms.

Inzwischen ist eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Experten/Expertinnen und aus Beteiligten, zur Ausarbeitung eines Bildungskonzeptes für den Kindergarten eingesetzt worden.

Das interessanteste, weil am meisten fortgeschrittene Beispiel stammt aus der Abteilung für die deutsche und ladinische Berufsbildung. Diese ließ bereits 1996 einen ersten Mehrjahresplan erarbeiten. Im Jahre 2002 folgte der zweite (Auto-

nome Provinz Bozen 2002). Hierbei handelt es sich tatsächlich um ein Dokument, das Ziele klärt und definiert, Maßnahmen ableitet und Umsetzungswege festlegt – allerdings mit bewusster Vermeidung jeglicher Querverbindungen und Kooperationen mit dem Schulbereich.

Zielvereinbarung zwischen dem Schulamtsleiter und den Schuldirektoren und -direktorinnen

Ein weiterer Baustein für die Steuerung über das Klären von Zielen ist mit dem letzten Landeskollektivvertrag für die Schulführungskräfte eingeführt worden. Die Schuldirektoren und Schuldirektorinnen erhalten befristete Führungsaufträge und treffen mit dem Schulamtsleiter eine Zielvereinbarung.

Wo liegen die Schwierigkeiten?

In der wissenschaftlichen Diskussion über Führung und Management wird immer wieder betont, dass das Klären von Zielen die Grundlage für Entwicklungsprozesse bildet. Im Bildungsbereich ist dies übernommen worden und für die Organisationseinheit Schule mit der Verpflichtung, Schulprogramme zu erstellen, bis ins Detail ausgeführt und umgesetzt worden. Wenn sich die zentralen Behörden schwer tun, dieses Wissen und die Verfahren der Schulentwicklung auf sich selbst zu übertragen, muss dies Gründe haben.

Zunächst ist zu vermuten, dass die Nähe zur Bildungspolitik Einfluss ausübt. Mit mittelfristigen oder gar mit längerfristigen Zielsetzungen tut sich die Bildungspolitik schwer, auch dort, wo es aufgrund der Machtverhältnisse stabile Mehrheiten und mehrjährige Perspektiven gibt. Der Wunsch nach schnellen, herzeigbaren Erfolgen ist überall dominant.

Der Erfolgsdruck und damit einhergehend die Tendenz zu einem Aktionismus wird auf die Verwaltung abgewälzt. Diese steht außerdem in einem ständigen Konkurrenzkampf mit anderen Teilen der Öffentlichen Verwaltung, in der sich organisationstheoretische Grundlagen nur sehr langsam durchsetzen. Bildungsverwaltungen, die eher eine Nähe zu Organisationsentwicklung haben, geraten leicht in den Verdacht, „weiche“ Handlungsmuster gegenüber „harten“, rein ergebnisorientierten Handlungsmustern zu bevorzugen. Neuere Managementtheorien, im Besonderen das New Public Management, zeigen Auswirkungen, weil die Verknüpfung zwischen Bildungsverwaltung und Bildungspolitik enger wird, über kurzfristige Zielvereinbarungen gesteuert wird und die Führungsaufträge befristet sind. In Ländern mit häufigen Machtwechseln wird sich das so genannte „Spoil system“, das Austausch der Verwaltungsspitzen nach jeder Wahl, verheerend auswirken, weil über größere Zeiträume nicht nur die politische Führung, sondern auch die Bildungsverwaltung handlungsunfähig ist. Südtirol hat diese Auswirkungen bisher nicht verspürt. Dies kann mit ein Grund dafür sein,

dass die Entwicklung des Schulsystems kontinuierlich vorangetrieben werden konnte.

Aufgabenbereich 2: Impulse geben und Initiativen fördern

Dieser Aufgabenbereich ist auch früher manchmal von Schulbehörden wahrgenommen worden. Doch spielt dieser Bereich heute eine ungleich größere Rolle.

Zugleich zeigt sich hier am deutlichsten der neue Charakter der Steuerung im Schulsystem. Im zentralistisch organisierten System stand das Recht, Initiativen für Veränderungen zu planen, der Schulbehörde zu. Sie entwarf dazu einen Maßnahmenkatalog, ließ Erprobungen durchführen und verordnete dann die Maßnahmen für alle Schulen. In einem System mit autonomen Schulen sind solche „top-down“-Prozesse nur noch mit großen Einschränkungen oder gar nicht mehr möglich.

Dennoch hat die Schulbehörde öfters den Wunsch, dass in den Schulen Veränderungsprozesse durchgeführt werden. Es kann sein, dass schulpolitische Reformen anstehen oder es kann einfach der Fall eintreten, dass die Schulbehörde bestimmte Notwendigkeiten zu Veränderungen früher und genauer sieht als die einzelnen Schulen. Die Schulbehörde steht in engem Kontakt mit Institutionen in anderen Ländern und erkennt internationale Trends, sie steht in Kontakt mit wissenschaftlichen Institutionen und kann neue Forschungserkenntnisse aufgreifen, sie beobachtet laufend das eigene Schulsystem und sieht Schwächen und Stärken. Daraus ergibt sich häufig der Wunsch oder das Bedürfnis nach Veränderungen.

In einem System mit autonomen Schulen kann die Schulbehörde Veränderungsprozesse an Schulen nicht mehr verordnen und durchsetzen, sie hat aber die Möglichkeit, Impulse zu geben und Entwicklungen zu fördern. Sie kann innovative Projekte selbst anregen und von Schulen ausgehende Neuerungen bewusst unterstützen. So kann allmählich eine Kultur der pädagogisch-didaktischen Innovation, ein verbreitetes „Denken nach vorn“ (Brockmeyer 2000, 29) entwickelt werden.

Häufig sind diese Möglichkeiten der „Impulssteuerung“ (Brockmeyer 2000, 29) wirksamer und nachhaltiger als „top-down“-Prozesse, weil die Schulen sich auf solche Veränderungsprozesse nur dann einlassen, wenn sie diese als ihre eigenen Anliegen betrachten. Wenn dies der Fall ist, bemühen sie sich umso intensiver.

Das Schulamt und das Pädagogische Institut haben in den letzten Jahren diese Steuerungsmöglichkeit vielfach genutzt. Wesentliche Impulse für die Schulent-

wicklung im Lande sind durch Pilotprojekte und ähnliche Vorhaben ausgegangen. Zu nennen sind:

- Pilotprojekt „Autonomie der Schulen“
- Pilotprojekt „Lehrplan und curriculare Planung“
- Projekt „Netzwerk und Schulverbund“
- Projekt „Systematische Unterrichtsentwicklung“ nach Heinz Klippert
- Der Aufbau von Mittelpunktschulen mit reformpädagogischem Schwerpunkt
- SEQuALS-Werkstatt zur Selbstevaluation von Schulen
- Förderpreis für Innovationen an Südtiroler Kindergärten und Schulen

Wo liegen die Schwierigkeiten?

Mit der Beteiligung an Pilotprojekten, Förderpreisen und ähnlichen besonderen Initiativen ist meist die Vergabe von zusätzlichen finanziellen und häufig auch personellen Ressourcen sowie von besonderen Beratungsangeboten verknüpft. Für manche Schulen ist dies eine starke Motivation, um sich an solchen Initiativen zu beteiligen. Wenn diese Motivation stärker ist als der Wunsch, sich tatsächlich weiter zu entwickeln, wird das Gleichgewicht zwischen „Geben“ und „Nehmen“ gestört und es entsteht eine Konsumhaltung.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass die Schulbehörden bisher kaum Erfahrungen über eine Strategie der gezielten finanziellen Anreize gesammelt haben, um Innovationsvorhaben voranzutreiben. Dieser Prozess ist sehr schwierig, weil hier alte Muster sich besonders hartnäckig halten und finanzielle Förderung vor allem als politisches Instrument eingesetzt wird. Es wird auch immer deutlicher, dass finanzielle Anreize nur eine begrenzte Wirkung haben und sinnstiftenden Handlungen untelegen sind (vgl. Strittmatter 2001).

Die besondere Förderung von einzelnen Schulen kann zu einer „gespaltenen Schullandschaft“ (Brockmeyer 2002, 5) führen. Schulen mit hoher Entwicklungsgeschwindigkeit und hohem Innovationsgeist stehen Schulen gegenüber, die wenig Entwicklungsbewegung erkennen lassen. Wie in anderen Ländern ist auch in Südtirol bisher nicht erkennbar, dass von den besonders innovativen Schulen eine Ausstrahlung auf die Schulen in der unmittelbaren Nachbarschaft ausgehen würde. Eher lassen sich Schulen, die etwas weiter entfernt sind, vom Innovationspotential von Schulen mit schneller Entwicklungsgeschwindigkeit anstecken. Eine Ausnahme ist dort festzustellen, wo Schulen sich bewusst zu einem Schulverbund zusammenschließen und gemeinsam Schulentwicklung betreiben (vgl. Lanthaler/Meraner/Zwinger Bonell 2003; Watschinger 2002, Czerwanski 2003).

Aufgabenbereich 3: Beraten und unterstützen

Der Bedarf an Beratung, Unterstützung und Fortbildung ist durch den Umbau des Bildungswesens zu einem System mit autonomen Schulen enorm gestiegen. Durch gezielte Angebote ergeben sich große Chancen für wirksame Veränderungen an den Schulen.

Es erweist sich als besonders wirksam, wenn die Palette der Angebote vielfältig ist, wenn sie aber untereinander abgesprochen, miteinander verzahnt und einigen wenigen Zielen verpflichtet sind.

Auf die Vielfältigkeit der Angebote an Unterstützungsmaßnahmen ist in besonderer Weise zu achten. Den autonomen Schulen muss die Möglichkeit eingeräumt werden, selbst zu entscheiden, welche Unterstützungsangebote sie nutzen wollen. Die Schulen arbeiten in unterschiedlichen Situationen, haben zum Teil spezielle Bedürfnisse und haben im Zuge der Erweiterung ihres Gestaltungsfreiraumes die Aufgabe erhalten, ihr Bildungsangebot auf ihr Umfeld abzustimmen und ein eigenes Profil zu entwickeln.

In Südtirol ist darauf geachtet worden, dass im Unterstützungsangebot zwei Grundformen enthalten sind:

Es braucht relativ geschlossene Maßnahmenpakete, mit festgelegten Formen und Abläufen, die mehrfach erprobt sind und ohne allzu großen Aufwand übertragen werden können.

Es braucht daneben relativ offene Angebote von erfahrenen Beratern und Beraterinnen, die so kompetent und flexibel sind, dass sie sie auf die jeweiligen Bedürfnisse und Wünsche der Schule abstimmen und mit der Schule geeignete Entwicklungsschritte und Unterstützungsmaßnahmen aushandeln können.

Mindestens genau so wichtig wie die Form der Unterstützungsangebote ist deren Zielsetzung. Für die Verantwortlichen im Schulamt und im Pädagogischen Institut war von Anfang an klar, dass die Autonomie der Schulen keinen Selbstzweck darstellt, sondern dass sie ein Weg ist, um die Bildungsziele besser zu erreichen, die Bildungserfolge zu garantieren – eine zentrale Aussage im Landesgesetz zur Autonomie der Schulen.

Der Unterricht hatte also im Mittelpunkt zu stehen. Langfristig ist am Aufbau einer neuen Lernkultur, die durch mehr selbständiges und eigenverantwortliches Lernen der Schüler und Schülerinnen gekennzeichnet ist, individuelle Lernwege zulässt und findet und dem Grundsatz verpflichtet ist, dass das Lernen nicht gemacht, wohl aber angeregt werden kann.

Dabei hat sich die Südtiroler Schule nicht einem Modell verschrieben, sondern förderte bewusst und gezielt mehrere Modelle, die auf unterschiedlichen Wegen zu einer neuen Lernkultur führen.

In der Fortbildung der Erzieherinnen im Kindergarten und der Lehrer und Lehrerinnen sind folgende Schwerpunkte festzustellen:

- erweiterte Lernformen (eher an in der Schweiz entwickelten Modellen orientiert als an Konzepten des Offenen Unterrichts in Deutschland)
- reformpädagogische Ansätze (mit dem klaren Ziel, diese in die Regelschule zu integrieren)
- eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (mit Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung nach Heinz Klippert, 2000).

Da der Aufbau einer neuen Lernkultur nicht in Einzelseminaren oder gar in Nachmittagsveranstaltungen erreicht werden kann, wurden neue Formen der Fortbildung entwickelt und in den Vordergrund gestellt: Kursfolgen und Lehrgänge. In Kursfolgen und Lehrgängen arbeiten Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer über einen Zeitraum von eineinhalb oder zwei bis drei Jahren zusammen, besuchen eine Reihe von aufeinander abgestimmten Seminaren und sorgen für die Umsetzung des Gelernten in die Praxis und bringen ihre Erkenntnisse und Erfahrungen in den Seminaren ein.

In solchen Kursfolgen oder Lehrgängen mit den eben beschriebenen Zielsetzungen sind etwa 10% der Südtiroler Kindergärtnerinnen, Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet worden.

Wo liegen die Schwierigkeiten?

Der Besuch eines Lehrgangs ist aufwändig – sowohl für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen als auch für die Schulen; auch wenn versucht wurde, die Anforderungen gleichmäßig zu verteilen, indem etwa die Hälfte der Seminare eines Lehrgangs in der Unterrichtszeit und die Hälfte der Seminare außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Aufgrund des zeitlichen und organisatorischen Aufwands kann wahrscheinlich nicht mehr als 15-20% der Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen erreicht werden.

Im Zuge des Umbaus des Schulsystems in ein System mit autonomen Schulen ist die Gestaltungshoheit auch im Bereich der Fortbildung auf die Schulen übertragen worden. Das Pädagogische Institut hat zwar weiterhin die Aufgabe, zentrale Angebote zu erstellen, aber über deren Nutzung entscheiden die Schulen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass an Schulen unterschiedliche Mechanismen entstehen, wobei vor allem folgende Strömungen zu verfolgen sind:

- Abgänger und Abgängerinnen von Lehrgängen spornen andere an, so dass auf Initiative der Lehrpersonen aus einer Schuldirektion eine größere Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen an Lehrgängen teilnehmen.
- Direktoren und Direktorinnen wünschen sich, dass Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen ihrer Direktion an Lehrgängen teilnehmen und sprechen gezielt Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen an.
- Direktoren und Direktorinnen stehen Fortbildung reserviert gegenüber und sehen diese als Angelegenheit der Lehrer und Lehrerinnen. Die Teilnahme von Lehrpersonen dieser Schulen und Kindergärten an Lehrgängen ist eher zufällig und hat geringe Auswirkungen auf die Schule oder den Kindergarten.

Aufgabenbereich 4: Evaluieren und kontrollieren

Der deutlichste Wechsel im Steuerungssystem ist jener von einer input-orientierten Steuerung zu einer output-orientierten Steuerung. Es wird nicht mehr im Detail vorgeschrieben, wie die finanziellen und personellen Mittel, die die Schulen erhalten, von diesen eingesetzt werden müssen. Auch die Illusion, dass gleiche Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, einheitliche Lehrpläne, kontrollierte Schulbücher zu vergleichbaren Resultaten in den einzelnen Schulen führen, wird aufgegeben. In der output-orientierten Steuerung werden die Leistungen, die erbracht werden müssen, festgeschrieben. Dies beinhaltet die Dienstleistungen der Schule, dies betrifft aber auch oder in erster Linie die zu erbringenden Leistungen der Schüler und Schülerinnen, die in den Bildungsstandards festgelegt werden. Die Schule ist bei output-orientierter Steuerung zur Rechenschaftslegung verpflichtet (vgl. Minderop/Lohmann 2004).

„Damit man ein stark dezentralisiertes Schulsystem überhaupt steuern kann, ist es erforderlich dass die Ergebnisse der Arbeit in der Schule offen gelegt, diskutiert und verbessert werden.“ (Eckholm 2001)

Hier setzt die Evaluation ein: die interne Evaluation, die im Auftrag der Schulen durchgeführt wird (vgl. den Beitrag von Veronika Rieder und Maria Vötter in diesem Band) und die externe Evaluation, die von zentralen Stellen initiiert und verantwortet wird (vgl. den Beitrag von Rudolf Meraner in diesem Band). Wesentlich ist, dass die einzelne Schule durch die interne Evaluation Daten erhält, die sie für weitere Steuerungsprozesse im Sinne einer Weiterentwicklung nutzen kann. Die Ergebnisse der externen Evaluation, die den Schulen zurückgespiegelt werden, dienen derselben Aufgabe. Die externe Evaluation liefert aber auch Daten, die für die Bildungspolitik und die Schulbehörde wichtig sind, um das Gesamtsystem steuern zu können – mit den Steuerungsinstrumenten, die hier beschrieben wurden.

Die Kontrolle ist der wohl heikelste Bereich im System mit autonomen Schulen. Für Südtirol gilt dabei Folgendes: Die Verantwortung des Landes für das Schulsystem und die Kontrolle der Finanzgebarung der einzelnen Schulen ist im Landesgesetz der Autonomie der Schulen klar festgelegt.

Literatur

- Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Abteilung für deutsche und ladinische Berufsbildung. Abteilung für italienische Berufsbildung: Mehrjahresplan zur Berufsbildung in Südtirol 2002 – 2006. Bozen 2002
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand 1995
- BLOSSING, Ulf: Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. In: Pädagogik 54 (2002), H. 3, S. 45-49
- BROCKMEYER, Rainer: Bundesrepublik Deutschland: Öffentlicher Bildungsauftrag und die neue Steuerungsarchitektur. In: Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbständigkeit der Einzelschulen. Beiträge des QECD/CERI-Seminars in Rheinfelden. Hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2000 (=Schulentwicklung 29), S. 17-36
- BROCKMEYER, Rainer: Selbständige Schulen brauchen Bildungsplanung. In: Pädagogische Führung 11 (2002), H. 1, S. 5-8
- BROCKMEYER, Rainer: Institut und Agentur zugleich. Anmerkungen zur Entwicklung der Landesinstitute in den Bundesländern Deutschlands. In: journal für schulentwicklung 7 (2003), H. 3, S. 19-25
- CZERWANSKI, Annette: Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In: Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken in „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2003, S. 9–18
- DUBS, Rolf: Durchführung von Evaluationen und ihre praktischen Folgen: Externe Evaluation. In: Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Hrsg. v. Josef Thonhauser u. Jean-Luc Patry, Innsbruck: StudienVerlag 1999, (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik 22), S. 153
- ECKHOLM, Mats: Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H.4, S.597–608
- ECKHOLM, Mats: Die akzeptierte Selbständigkeit. Erfahrungen der letzten Jahrzehnte über Veränderungen im schwedischen Schulwesen. In: Heinrich-Böll-Stiftung: Autonomie für die Schule. Verantwortung in der Zivilgesellschaft. Brücken in die Zukunft. 4. Gespräch über Bildung. Veranstaltungsdokumentation. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung 2002, 15–21
- FISCHER, Dietlind/ROLFF, Hans-Günter: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 4, S. 537-549
- LANTHALER, Eva/MERANER, Rudolf/ ZWARGER BONELL, Vera: Vernetzungen. Kooperation in der Schulentwicklung: Netzwerk, Bildungslandschaft, Schulverbund. In: INFO. Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol. Sept.2003, 10–12
- MERANER, Rudolf, Schulentwicklung in Italien. In: Pädagogik 54 (2002), H. 7-8, S. 78-81
- MINDEROP, Dorothea/LOHMANN, Armin: Rechenschaft – alles zählt, was Du tust! In: Pädagogische Führung 15 (2004), H.1, S.4–9
- Mitgehen. Orientierung für Eltern. Einblick in den Kindergarten. Hrsg. vom Pädagogischen Institut. Bozen: Pädagogisches Institut u. Deutsches Schulamt 2002

- OGGENFUSS, Felix: Schweiz: Zentrale Steuerung im föderalistischen System. In: Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbständigkeit der Einzelschulen. Beiträge des OECD/CERI-Seminars in Rheinfelden. Hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2000 (=Schulentwicklung 29), S. 80-92
- Orientierung suchen. Ziele setzen. Schule gestalten. Beratungsergebnis der Arbeitsgruppe „Bildungsplan und Leitbild für die deutsche Schule in Südtirol“. Hrsg. vom Pädagogischen Institut. Bozen: Pädagogisches Institut 2000
- ROLFF, Hans-Günter: Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Hrsg. v. Wolfgang Melzer u. Uwe Sandfuchs. Opladen: Leske+Budrich 1996, S. 209-227
- STRITTMATTER, Anton: „Alles Motivieren ist Demotivieren“. Traktat über Anreizsysteme in Schulen. In: journal für schulentwicklung 5 (2001), H.4, S.15–18
- WATSCHINGER, Josef: Autonome Schulen brauchen Partner. In: Pädagogische Führung 13 (2002), H. 1, S.29–33
- WEBER, Karl: Umriss einer neuen Steuerungspraxis in der Bildungspolitik. Generalbericht und wissenschaftliche Analyse. In: Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbständigkeit der Einzelschulen. Beiträge des OECD/CERI-Seminars in Rheinfelden. Hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag 2000 (=Schulentwicklung 29), S. 195-223