pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Böttcher, Wolfgang; Brohm, Michaela

Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 268-278

Quellenangabe/ Reference:
Böttcher, Wolfgang; Brohm, Michaela: Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 268-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274173 - DOI: 10.25656/01:27417

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274173
https://doi.org/10.25656/01:27417

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Wolfgang Böttcher, Michaela Brohm

Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform

Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität

Schon Novalis wusste, dass Geistesgegenwart allein nichts nutzt: Die Zukunft des Geistes entscheidet! Ähnliches hat wohl die Bundesministerin für Bildung und Forschung mit dem Programm ‚Zukunft Bildung' im Blick, wenn sie proklamiert, einen Kurswechsel in der Bildungspolitik herbeiführen zu wollen. Unser Schulsystem müsse demzufolge zukünftig „zu einem höheren Leistungsniveau und mehr Kinder und Jugendliche zu höheren Bildungsabschlüssen führen". Zudem hätten die PISA-Ergebnisse offenbart, dass in keinem anderen Industriestaat die soziale Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen entscheide wie in Deutschland (vgl. bmbf.de/de/1076.php). Daher sei im Zuge des „Kurswechsels in der Bildungspolitik" neben der Leistungssteigerung der Schüler/innen auch die Verbesserung der Chancengleichheit intendiert.

Das Schulsystem dermaßen grundlegend reformieren zu wollen, ist offensichtlich ein kolossales Projekt. Ein Scheitern ist angesichts der Dimension – und der bisherigen Erfahrungen mit Schulreformen – jedenfalls nicht unwahrscheinlich. Diese keineswegs unrealistische Einschätzung sollte den Protagonisten der Reform Warnung sein und sie dazu veranlassen, genauer zu reflektieren, wie derart komplexer Wandel professionell gestaltet werden muss. Dabei könnten sie auch außerhalb des Bereichs der Schulpolitik und Schulforschung Ausschau nach unterstützenden Impulsen halten. Als anregend könnte sich zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem ‚Change Management' erweisen. Hierbei handelt es sich um eine betriebswirtschaftliche Sparte, die sich seit vielen Jahren mit der Durchführung professioneller Wandlungsprozesse befasst.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst zwei Modelle sowie ein Instrument des Change Management und nutzt sie dann als Benchmarks für aktuelle Entwicklungen in der Schulpolitik. Das Ergebnis dieser Konfrontation nährt den Verdacht, dass die angekündigten Reformen nicht das halten werden, was sie versprechen.

1. Wandlungsmodelle in der Managementlehre

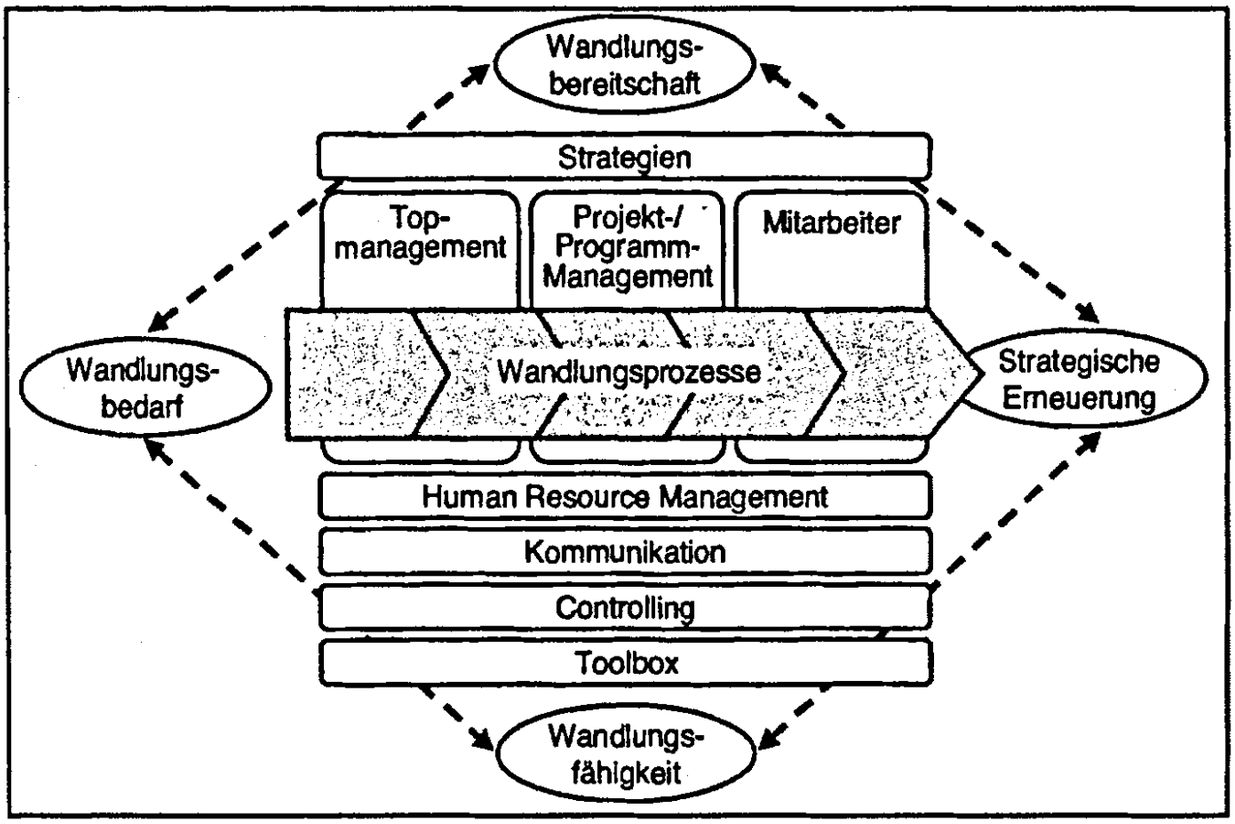
Ausgehend von der klassischen Organisationsentwicklung (Lewin, McKinsey, Blake, Mouton) sucht die Betriebswirtschaftslehre nach strategisch ausgerichteten Konzepten sowie Umsetzungsimpulsen, die geplanten Wandel von Organisationen erzeugen und gestalten können. Seit Mitte der 80er Jahre bündelt sie psychologische, soziologische und ökonomische Komponenten des

Wandels unter dem Stichwort ‚Change Management'. Aus der Vielzahl der theoretischen Ansätze und praxisorientierten Handlungsmodelle aus diesem Kontext sollen im Folgenden zwei Modelle herausgegriffen werden, die als paradigmatisch gelten können und Anhaltspunkte für das konkrete Vorgehen im Wandlungsprozess bieten: das Orientierungsmodell nach Krüger (2002, S. 20) sowie das Modell zur Strategieentwicklung nach Doppler/Lauterburg (2002, S. 169 ff). Schließlich wird die Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen angesprochen.

1.1 ‚3W-Modell'

Nach Krüger bilden Wandlungsbedarf, Wandlungsfähigkeit und Wandlungsbereitschaft die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Unternehmenswandel bewegt. Naheliegender Weise spricht er vom ‚3W-Modell'.

Abb. 1: Orientierungsmodell der strategischen Erneuerung (3W-Modell), aus: Krüger 2002, S. 20.



Die Grundlage des Wandlungsprozesses liegt seines Erachtens in einem permanent existierenden Wandlungsbedarf. Dieser sollte im besten Fall proaktiv angegangen werden. Das setzt seine frühzeitige Wahrnehmung und Analyse voraus. Wer den Wandlungsbedarf zu spät erkennt, kann lediglich reagieren. Reaktiv eingeleitete Maßnahmen als Antworten auf Wandlungsbedarfe erweisen sich häufig als verspätet und sind mit einem höheren Risiko des Scheiterns behaftet. Die Wandlungsbereitschaft bezieht sich auf die Einstellungen aller am Wandel Beteiligten „gegenüber den Zielen und Maßnahmen des Wandels" (ebd., S. 21). Wesentlich sei es, das Gefühl der dringenden Notwendigkeit für Wandel, einen „sense of urgency" (ebd., S. 22), zu erzeugen. Die Wandlungsfähigkeit schließlich „bezeichnet die auf geeignetem Wissen und Können beruhende Möglichkeit eines Einzelnen bzw. einer Organisationseinheit oder der Unternehmung insgesamt, Wandlungsprozesse erfolgreich durchzuführen" (ebd.).

Der Prozessverlauf des Wandels gliedert sich in fünf Phasen. Während der Initialisierungsphase gelte es, den Wandlungsbedarf festzustellen sowie die Wandlungsträger zu aktivieren. Die Ziele und Maßnahmen werden in der folgenden Konzipierungsphase festgelegt. Die Mobilisierung soll insbesondere durch das Kommunizieren der Wandlungskonzepte und die Unterstützung von Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit erfolgen. Anschließend werden, so Krüger, die Wandlungsvorhaben durchgeführt (Umsetzungsphase) und die Wandlungsergebnisse verankert (Verfestigung). Die Wandlungsprozesse werden durch Topmanagement, mittlere Führungsebene und Mitarbeiter angegangen und durch Personalmanagement (Human Resource Management z.B. als Mitarbeiter-Fortbildungen u.Ä.), Kommunikation, Controlling und ausgewählte weitere Unterstützungstechniken (Tools) getragen.

1.2 Das Phasenmodell

Ein populäres Modell des Wandels findet sich bei Doppler/Lauterburg (2002, zum Folgenden bes. S. 46 f und S. 169 ff). Die Autoren beschreiben eine – hier vereinfacht dargestellte – Schrittfolge des Wandels. Grundlage aller weiteren inhaltlichen und strategischen Entscheidungen ist demnach die Entwicklung einer Unternehmensvision. Diese wird als „eine allgemein gehaltene, positive Vorstellung vom Unternehmen in der Zukunft" (Doppler/Lauterburg 2002, S. 170) verstanden und ist als eine Realutopie angelegt, die grundsätzlich erreichbar ist. Die Vision wird im folgenden Schritt durch das Leitbild konkretisiert, welches das Ideal der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Unternehmens zusammenfasst. Aus Vision und Leitbild werden dann die Ziele abgeleitet. Ziele sind „die Basis unternehmerischen Handelns schlechthin" (ebd., S. 171). Die Autoren verweisen auf drei Eigenschaften von Zielen: Sie sollten den Zielzustand möglichst konkret, überprüfbar und terminiert beschreiben. Wie diese Ziele erreicht werden sollen, wird durch die Strategie festgelegt. Sie bezeichnet einen möglichst effektiven und effizienten Weg vom Ist- zum Sollzustand. Mögliche Widerstände, Engpässe oder sonstige potenziell negativ beeinflussende Faktoren werden per ‚worst-case-Szenario' antizipiert, um in Fällen abweichender Entwicklung die Handlungsfähigkeit aufrecht erhalten zu können. Schließlich wird ein Plan mit konkreten Maßnahmen ausgearbeitet.

1.3 Internes Marketing

Ein großer Anteil von Reorganisationsprozessen scheitert am Widerstand der Mitarbeiter (Welge/Al-Laham 2001, S. 615 ff; Kling 2003, S. 30 f). Wenn Mitarbeiter befragt werden, warum sie den Wandel ablehnen, wird einerseits das Unverständnis für die Vision, die Veränderungsziele, -hintergründe und -motive thematisiert, andererseits die Angst vor dem Übergewicht negativer Folgen für die eigene Person angeführt (vgl. Kling 2003, S. 30). Aktive Widerstandsäußerungen sind beispielsweise Gegenargumentation, Vorwürfe, Drohungen, Polemik, sturer Formalismus, Unruhe, Streit, Intrigen, Gerüchte, Cliquenbildung. Schwieriger zu erkennen ist der passive Widerstand: Schweigen, Bagatellisieren, Blödeln, ins Lächerliche ziehen, Unwichtiges tun, Unaufmerksamkeit, Müdigkeit, Fernbleiben, innere Emigration oder Krankheit (vgl. Doppler/Lauterburg 2002, S. 326). Durch beide Verweigerungsformen zeigen Mitarbeiter, dass sie das Neue nicht akzeptieren. Tendenziell verharren sie im alten Verhalten, da dieses einen homöostatischen Zustand für das Individuum zu sichern scheint.

Diese Befunde haben dazu geführt, dass einem in den Wandlungsprojekten neuen Werkzeug zunehmend mehr Gewicht gegeben wird: dem Internen Marketing. Eigene, auch manchmal externe Stäbe werden mit der Kommunikation der Innovation an die Mitarbeiter betraut, um Vision, Veränderungsziele, -hintergründe und -motive transparent zu machen oder – im besten Fall – mit den Mitarbeitern gemeinsam zu entwickeln. Erst nach gelungener Mobilisierung der Mitarbeiter können die Umsetzungs- und Verfestigungsphase folgen. Von der schlichten Information der Mitarbeiter z.B. über das ‚Schwarze Brett' oder die Mitarbeiterzeitung wird dabei Abstand genommen. Es soll ein beidseitiger Kommunikationsprozess angestoßen werden, der Vorbehalte konstruktiv bearbeiten kann.

2. Können solche Modelle für die Schulreform nützlich sein?

Die strategische Ausrichtung von Wandel bezieht sich bei Krüger auf den Abbau, Umbau oder Aufbau neuer Geschäftsfelder (vgl. ebd., S. 99). Wir haben es also hier mit einer dezidiert ökonomischen Ausrichtung zu tun. Aus dieser Perspektive wird eine nicht-marktorientierte strategische Erneuerung nicht thematisiert. Auch der Ansatz von Doppler/Lauterburg ist an Unternehmen orientiert, die in Märkten reüssieren müssen. Aber wenn man diesen Vorbehalt zur Kenntnis nimmt, wird man dennoch konzedieren müssen, dass es in beiden Fällen um ein Problem geht, vor dem auch die ‚besondere Organisation' Schule steht: die Gestaltung von Reorganisationsprozessen.

Mit Blick auf Bildung und Erziehung fallen für die Frage nach möglichen Impulsen aus dem Change Management zunächst zwei Aspekte auf. Zum einen verweist die knappe Darstellung des Change Management auf den nur scheinbar trivialen Sachverhalt, dass Wandel zu implementieren ein äußerst komplexer Prozess ist, der professionell angegangen werden muss. Auch wenn nicht von *dem* Change Management gesprochen werden kann, sondern durchaus unterschiedliche und konkurrierende Positionen und Methoden existieren, so kann doch allgemein festgestellt werden, dass Change Management-Verfahren systematisch und prozessorientiert vorgehen. Die jeweiligen Schritte sind auf Kohärenz hin angelegt. Zum Zweiten können Bedingungen extrapoliert werden, unter denen Reformvorhaben wenig Chancen auf Umsetzung und Dauerhaftigkeit haben. Reformen gelingen sehr wahrscheinlich dann nicht, wenn Wandlungsprozesse Mängel in der systemischen und/oder methodischen Kohärenz aufweisen sowie die Integration der Mitarbeiter in die Prozesse und ihre Gestaltung unzureichend ist.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Ablehnung betriebswirtschaftlicher Überlegungen für Bildung und Erziehung und ihrer Institutionen und Organisationen insbesondere in der These gründen, dass wir es hier mit einer besonders hohen Komplexität und einer herausgehobenen Bedeutung des menschlichen Faktors zu tun haben, würde dies die Grundannahmen des Change-Managements eher stützen als schwächen. Für Bildung und Erziehung müsste demzufolge erst recht gelten, was die Managementlehre für marktwirtschaftliche Unternehmen ermittelt hat: Neben der Stringenz ist die größtmögliche Einbeziehung der Mitarbeiter in den Prozess eine der wichtigsten Erfolgsvoraussetzungen. Das ‚Gewinnen' der Mitarbeiter erweist sich aber in vielen Bereichen des Bildungswesens – in der Schule allemal – als besonders schwierig.

Während nämlich in der Wirtschaft das Scheitern von Reorganisation erhebliche Konsequenzen für das Unternehmen und den einzelnen Mitarbeiter bis hin zum ‚Untergang' haben kann, im ökonomischen Kontext also die Existenzsicherung ein wichtiges Motiv für Wandel nicht nur auf Ebene der Organisation, sondern auch auf der des individuellen Akteurs ist, entfällt im Schulsystem dieses Motiv. Widerstand ist allein deshalb noch wahrscheinlicher als in anderen Organisationen. Darüber hinaus fehlen im Bildungsbereich weitgehend Anreizsysteme, die Wandel beschleunigen könnten (vgl. Böttcher 2002).

3. Bildungspolitisches Change-Management

Auf dem Hintergrund der skizzierten vorgestellten Modelle und Grundannahmen des Change-Managements soll in diesem Abschnitt ein kurzer Blick auf die bildungspolitische Reformpraxis geworfen werden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die KMK und die einzelnen Bundesländer befassen sich derzeit mit diversen Vorhaben: Ganztagsschulen, Begabtenförderung, Benachteiligtenförderung, Entwicklung von Innovationsprogrammen, Bildungsstandards und deren Evaluation sowie Bildungsberichterstattung – um nur die derzeit wichtigsten ‚Baustellen' zu nennen. Der Wandlungsbedarf scheint offensichtlich gewaltig. Dass er nach Jahren bildungspolitischen Stillstandes reaktiv ist, ist ein Befund, der nur am Rande erwähnt werden soll. Aus der Vielzahl der Projekte sollen mit den Beispielen der Einrichtung von Ganztagsschulen sowie die Einführung von nationalen Bildungsstandards zwei Reformmaßnahmen herausgegriffen werden, die auf Leistungssteigerung und die Erhöhung von Chancengleichheit abzielen. Beide sollen knapp an den erläuterten Change-Management-Modellen gemessen werden.

3.1 Die Einrichtung von Ganztagsschulen

In Folge der PISA-Ergebnisse hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Programm ‚Zukunft Bildung und Betreuung' ausgearbeitet, das die Länder beim Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen mit vier Milliarden Euro (verteilt auf vier Jahre) unterstützt. Das klingt durchaus nach einer beträchtlichen finanziellen Anstrengung. Wenn jedoch nicht weitere Finanzquellen erschlossen werden, entspricht der Jahresbeitrag für diese Innovation in etwa 2 % der jährlichen Ausgaben für das Schulwesen. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen stellt sich die Umsetzung für das kommende Schuljahr (2004/05) so dar, dass für seine 2,3 Millionen Schüler/innen 11.696 Plätze (entspricht knapp 0,51 % der Schülerzahl) in 235 offenen Ganztagsschulen gefördert werden. Mit Blick auf das institutionelle Reformvorhaben, im gesamten System Leistungssteigerung und eine Reduktion von herkunftsbedingter Chancenungleichheit erreichen zu wollen, liegt hier offensichtlich eine Unterfinanzierung vor, die die Klage verschiedener Bundesländer über den Projektansatz verständlich werden lässt.

Die Reform des Schulwesens wird durch des Projekt ‚Ganztagsschule' über die Reorganisation einzelner Schulen – also eine Reform einzelner Organisationen, die das System konstituieren – angegangen. Wandlungsbereitschaft wird also von den Einzelschulen erwartet. Die Förderbedingungen lesen sich freilich so allgemein, dass Wandlungsbereitschaft sich eigentlich nur an der Tatsache festmachen lässt, dass eine Schule einen Antrag einreicht. Dass zur stra-

tegischen Erneuerung der Einzelschule ein Programmmanagement eingeführt ist oder Mitarbeiter einbezogen sind, lässt sich allenfalls erhoffen. Auch müssen die Schulen keine klaren Angaben über Wandlungsfähigkeit machen. Die bekundete Absicht und die Kompetenz, einzelne Fragen nach Beteiligung von Eltern oder freien Trägern sowie nach pädagogischen Schwerpunktsetzungen sinnvoll zu beantworten, ersetzen eine Analyse. Dies muss in Bezug zur Idee gesetzt werden, dass Ganztagsschule nicht schlicht ‚mehr Schule' sein soll, sondern pädagogisch ein ganz neuer Typus Schule beabsichtigt ist.

Den Schulen steht es frei, die Mittel in Form von Lehrerstellen oder als Festbetragsförderung anzufordern. Wenn wir uns an dieser Stelle noch einmal die mit der Maßnahme intendierten Absichten – höheres Leistungsniveau und mehr Chancengleichheit – vor Augen halten, so mag es in Erstaunen versetzen, dass – wiederum Nordrhein-Westfalen als Beispiel – „für das kommende Schuljahr insgesamt 8 Lehrerstellen beantragt" wurden (Landesregierung 08.09.2003, S. 2). Während also programmatisch Effekte unterrichtlicher Arbeit erzeugt werden sollen, wird den Schulen andererseits die breite Möglichkeit zugestanden, Ehrenamtliche, Eltern, Senioren und Studierende zur Betreuung der Kinder einzustellen. Es mag pädagogisch ja durchaus sinnvoll sein, die Schule Externen zu öffnen, ob dies der Leistungssteigerung und Reduktion von Benachteiligung dienlich ist, scheint jedoch wenigstens zweifelhaft. Aus der Perspektive des referierten ‚3M-Modells' muss auf das offensichtliche Missverhältnis von definiertem Ziel und ‚Human Resource Management' verwiesen werden. Ohne ausreichendes und einschlägig qualifiziertes Personal ist die beabsichtigte Wandlungsfähigkeit und Erneuerung der Organisation Schule stark in Frage gestellt. Nicht einmal der durchschnittliche Lehrer ist ja offensichtlich geeignet, die Risikogruppe erfolgreich zu unterrichten. Statt also besonders ausgewiesene Förderpädagogen zu akquirieren, glaubt man, die PISA-Symptome mit interessierten Laien kurieren zu können.

In diesem Zusammenhang scheint auch der Hinweis der Landesregierung NRW interessant, dass die Einstellung des nicht lehrenden Personals dem Schulträger obliege. „Die Landesregierung erhebt nicht, wer für die außerunterrichtlichen Angebote der Ganztagsschule eingestellt wird. Diese Angaben ergeben sich auch nicht aus den Bewilligungsunterlagen" (ebd., S. 3). Dies mag eine im Umfeld der Schulautonomiedebatte sicher nachvollziehbare Entscheidung sein. Jedoch müsste aus der Perspektive des referierten Krüger-Modells zumindest ein begleitendes Controlling – im Sinne einer Evaluation der generierten Effekte – stattfinden, eine Überprüfung, die eventuelle Kursabweichungen frühzeitig in den Blick nimmt.

Der starke Einbezug schulexterner Personen lässt zudem den Verdacht aufkommen, ob ein tiefgreifender Wandel, der ja auch starke Individualinteressen betrifft (z.B. ungünstigere Arbeitszeiten durch Nachmittagsunterricht in Ganztagsschulen), tatsächlich durchzusetzen ist. Es lassen sich ja aus Sicht der schulischen Protagonisten und unter gegebenen Bedingungen durchaus Strategien denken, die gesellschaftliche Forderung nach Ganztagsschulen pädagogisch zu bearbeiten, ohne dass sich gravierende Konsequenzen für die eigenen Arbeit und Arbeitszeiten ergeben.

Gemessen am Phasenmodell von Doppler/Lauterburg ist die Einführung von Ganztagsschulen als Maßnahme zu definieren. Sie stünde demnach im Wand-

lungsablauf an letzter Stelle. Vision, Leitbild, Ziele und Strategieentwicklung hätten der Maßnahme vorauszugehen. Beleuchten wir dieses bildungspolitische Wandlungsprojekt aus dieser Perspektive, so wird eine weitere Problematik des derzeitigen Vorgehens deutlich. Wo finden wir kommunizierte Visionen oder die daraus abgeleiteten (konkreten, überprüfbaren und terminierten) Ziele für die Schulen? Und wo finden wir reflektierte strategische Konzepte, die die Maßnahmen begründen? Wenn man an die Idee der Reduktion von Bildungsbenachteiligung denkt, so ist die faktisch eingeschlagene Strategie äußerst fraglich. Strategisch naheliegend wäre es doch, nur solche Schulen in Ganztagsschulen umzuwandeln, die, von internen neuen Konzepten unterstützt, starke Hypothesen bezüglich ihrer Fähigkeit zur Reduktion von Ungleichheit und Steigerung akademischer Leistung präsentieren können.

Zusammenfassend kann aus dem Blickwinkel des Wandlungsmanagements angemerkt werden, dass vier Milliarden Euro in eine Maßnahme fließen sollen, der es an den notwendigen Schritten zur Sicherstellung von Stringenz und Kohärenz des Wandlungsprozesses fehlt, da sie weder zielgerichtet eingebunden noch an Leitbildern festgemacht, noch bzgl. des ‚Human Resource Managements' konsequent vorbereitet ist. Zudem würde der Wandlungsprozess mit der vorletzten Phase, also mit der ‚Umsetzung' beginnen. Initialisierung, Konzipierung und Mobilisierung scheinen übersprungen. Vielleicht mag ein Hinweis auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf den Grund verweisen: „Wenn es nach der deutlichen Mehrheit der Deutschen geht, dann kann es mit dem Ausbau von Ganztagsschulen gar nicht schnell genug gehen" (bmbf.de/de/1125.php). Dies kommt einer Immunisierung gegen Kritik im Falle des Scheiterns gleich. Nicht das schlechte Change Management durch die Politik ist verantwortlich, sondern es wäre der Öffentlichkeit geschuldet, die durch ihren vermeintlichen Druck das übereilte Vorgehen ja erzwinge.

3.2 Die Einführung von Bildungsstandards

Mit Blick auf ein zweites Beispiel aus der aktuellen Bildungspolitik können wir zu vergleichbaren Feststellungen gelangen: Die Kultusministerkonferenz hat sich mit dem Beschluss vom Dezember 2003 zur Einführung von nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entschlossen. Die Bildungsstandards sind ebenfalls in das Projekt ‚Zukunft Bildung' einbezogen und verpflichten sich daher den gleichen Zielen: Leistungssteigerung und Chancengleichheit in der Bildung. Zudem treffen wir hier auf eine erweiterte Programmatik: Laut Aussage der KMK sollen die Standards die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems sichern helfen (kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf). Die Standards wurden zunächst für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache definiert und verstehen sich als „abschlussbezogene Regelstandards" (ebd.). Letzteres bedeutet, dass die Standards für unterschiedliche Anforderungsniveaus definiert sind und *in der Regel* – d.h. von einem noch zu definierenden Durchschnitt der Schüler/innen der unterschiedlichen Bildungsgänge – erreicht werden sollen. Eine Ausrichtung an der durch die PISA-Befunde vorgegebenen Aufgabenstellung der Reduktion von Bildungsungleichheit jedoch hätte zweifellos (zunächst) solcherart Standards notwendig gemacht, die alle Schulen ver-

pflichtet hätten, allen Schüler/innen ein verbindliches Grundgerüst an Bildungsinhalten zu vermitteln (vgl. Klieme et al. 2003, Böttcher 2003).

Systematische Konzepte für die strategische Einbettung von Standards liegen nicht vor. Ein stringentes Change-Management hätte zum Beispiel intensiv die Frage bearbeiten müssen, wie Standards in die Lehrerfortbildung eingebaut werden können, damit sie überhaupt auf die Ebene des Unterrichts vordringen. An Standards orientierte Tests fehlen bislang, die Bundesländer verpflichteten sich dennoch, die Standards schon mit Beginn des Schuljahres 2004/05 zu „implementieren und anzuwenden" (kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf). Die systemische Einbettung von Standards, die ja auch als Steuerungsinstrumente gedacht sind, ist noch ungeklärt (vgl. Böttcher 2003a).

Unter Beachtung der Grundsätze des Change-Management ergeben sich zahlreiche Fragen und Anmerkungen bezüglich der Stringenz der Maßnahme ‚Bildungsstandards' insbesondere mit Blick auf die ungleichheitsreduzierenden bildungspolitischen Vorstellungen. Im Konzept sucht man vergeblich nach Maßnahmen zur Förderung derjenigen Schüler/innen, die Schwierigkeiten haben, Standards zu erreichen. Strategisch betrachtet müssten Bildungsstandards mit Investitionen in Förderung insbesondere dort einhergehen, wo die pädagogische Not am größten ist. Ansonsten werden Bildungsstandards vermutlich als Instrumente verschärfter Selektion wirken (vgl. Böttcher 2003a, S. 50).

Als problematisch erscheint auch, dass die Standards lediglich als Rahmenvorgaben angelegt sind. Der Hang zur ‚Rahmung' führt zu unklaren Standards (ebd., S. 50 sowie Böttcher 2003, S. 5). Im Fach Deutsch finden sich beispielsweise für den Mittleren Bildungsabschluss die Standards: Schüler/innen sollen sich „konstruktiv an einem Gespräch beteiligen" oder „Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen" (kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf) usw. Im Fach Mathematik sollen Schüler/innen „anspruchsvolle Probleme bearbeiten" oder „mit Alltagswissen argumentieren" (kmk.org/schul/Bildungsstandards/Mathematik_MSA_BS_04-12-2003.pdf). Die im Change-Management deutlich werdende Notwendigkeit zur ‚Konkretion' von Zielen, die Überprüfbarkeit und Prozesskorrekturen ja erst ermöglicht, wird in der Bildungspolitik gezielt missachtet. Wie sollen die Leistungen deutscher Schüler/innen durch Standards verbessert werden, die uneindeutig formuliert sind? Wie soll z.B. sinnvoll überprüft werden, ob Schüler/innen „Gesprächsbeiträge anderer aufnehmen"?

Nach Krügers Modell fielen das Missverhältnis von Zielen und Maßnahmen (Strategieentwicklung), die mangelhafte Vorbereitung der Mitarbeiter durch fehlende Fortbildungsmaßnahmen (Human Resource Management), die zu knappe zeitliche Dimension im Projektmanagement, die mangelhafte Kommunikation mit den Mitarbeiter u.a. in den Blick. Kohärenz und Stringenz scheinen angesichts der mangelnden Förder- und Fortbildungsmaßnahmen, unklarer inhaltlicher Definitionen und unklarer systemischer Einbettung äußerst fraglich. Die Wandlungsfähigkeit des Systems und damit der Erfolg der Reform sind stark zu bezweifeln.

Auch bei der Konfrontation mit dem ‚Doppler/Lauterburg-Modell' spiegeln die aufgeworfenen Probleme die mangelnde Transparenz und Stringenz von

Zielen und Planung wider. Die Verkopplung von Vision, Zielen, Strategien und Maßnahmen ist – freundlich formuliert – unklar.

In Gesprächen mit Lehrer/innen fällt auf, dass viele von den neuen (ja bereits fertigen) Bildungsstandards, nach denen sie zukünftig unterrichten sollen, wenig Kenntnis haben. Die einen Wandlungsprozess begleitende Kommunikation, wie zum Beispiel im Internen Marketing angelegt, scheint zumindest lückenhaft gewesen zu sein. Die von der Sicherung der Standards zentral Betroffenen, nämlich die Lehrer/innen, sind offenbar nicht ausreichend auf den Weg mitgenommen worden: Wie oben erläutert, ist dieses nach den empirischen Erhebungen zum Change Management ein ‚klassischer' Scheiterungsgrund, denn mängelbehaftetes Kommunikationsverhalten generiert geradezu den Widerstand der Mitarbeiter. Diese Hinweise verweisen zumindest auf einen Diskussionsbedarf, der im Vorfeld der Maßnahme alle Beteiligten durch eine öffentliche Aushandlung (Böttcher 2003a, S. 51) hätte einbeziehen müssen. Zur fehlenden bzw. mangelhaften Kommunikation beschreiben Doppler/Lauterburg in ihrem Kapitel ‚Die Psycho-Logik des Misslingens – Alles Gute kommt von oben' ironisch dieses Krisenszenario: „Die so genannten Manager hasten von einem Meeting ins andere. Hektische Betriebsamkeit macht sich breit – allerdings ausnahmslos hinter verschlossenen Türen. Alle sind gezeichnet von zur Schau getragener Bedeutsamkeit, geprägt vom Stolz, zur elitären Gruppe der Eingeweihten, der rettenden Helden zu gehören. Man umgibt sich mit der Aura des Geheimnisvollen. Man kostet die Macht aus, die eigentlich Betroffenen mit kleinen Andeutungen auf Distanz zu halten, ihnen die Lösung so lange vorenthalten zu können, bis sie endgültig feststeht. Ihre Bekanntmachung wird zum Großereignis einer Verkündigung hochstilisiert. In dieser feierlichen Zelebration sind die Rollen klar verteilt: die Manager als aktive Retter, die Mitarbeiter als ausführende Hilfsorgane. Dankbarkeit wird dafür verlangt, dass ‚oben' alles geregelt wird. Ganz wie Politiker, die hinter verschlossenen Türen die Probleme der Menschen ‚draußen im Lande' zu lösen glauben" (Doppler/Lauterburg 2002, S. 83). Den Mitarbeitern bleiben in diesem Falle nur die Zuschauerrollen. Sie werden zu Hilfskräften degradiert. In Bezug auf die bildungspolitische Praxis wies Schlömerkemper darauf hin, dass es wenig nütze, „wenn Vorschläge erst im Nachhinein zur Diskussion gestellt werden". Vorgeschriebene ‚Beteiligungsverfahren' würden oft erst auf der Grundlage von fast ‚fertigen' Vorgaben eröffnet und eigentlich seien allenfalls kleinere Korrekturen oder Vorschläge für konkrete Umsetzungen und die Anpassung an spezifische Bedingungen ‚vor Ort' erwünscht (Schlömerkemper 2000, S. 6). In seinen zehn Thesen zu ‚Konsens und Beteiligung' in der Bildungspolitik schlägt er u.a. vor, die Beteiligten durch eine bundesweite Bildungskonferenz oder ein gewähltes ‚Bildungsparlament' in schulpolitische Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Bis dato wurde dem nicht entsprochen.

4. Die aktuelle Schulreform: Zum Scheitern verurteilt?

Die – zugegeben hier nur oberflächliche – Beschreibung der bildungspolitischen Reorganisationsmaßnahmen Offene Ganztagsschule und Bildungsstandards verweist auf elementare Unterschiede zwischen idealtypischem ökonomischem Wandlungsmodell und der Realität von Schulwandel. Unter der Annahme, das Change-Management beschreibe die notwendigen Bedingungen für Wandel, kann man zusammenfassend die These wagen, dass derzeit keine

substanzielle und nachhaltige Schulreform durchgeführt wird. Grundlegende Prämissen des Managements von Wandel scheinen in der derzeitigen bildungspolitischen Praxis schlicht missachtet zu werden, wodurch das Gelingen der Bildungsreform in Frage gestellt ist. Die Hoffnung auf eine spürbare Leistungssteigerung der deutschen Schüler/innen und vor allem auf eine merkliche Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg wird zusätzlich durch die Tatsache getrübt, dass die Schule starke tradierte Sicherungssysteme kennt, ‚Controlling' als unvereinbar mit pädagogischen Prinzipien gilt und schließlich auch Konsequenzen bei negativen Evaluationsergebnissen nicht vorhanden sind. Die Tatsache jedoch, dass ein professionelles Change-Management offenbar lediglich notwenig, aber nicht hinreichend ist, durchgreifende Reformen dauerhaft zu erzeugen, könnte die Notwendigkeit, von der Wirtschaft zu lernen, unterstreichen. Obwohl Wirtschaftsunternehmen, die ja in der Regel über einen professionellen Change-Management-Hintergrund verfügen – Personalabteilungen, strategische, oft externe Stäbe und, das scheint besonders wesentlich, eine Führung, die durch geschultes Management Wandel erzeugen könnte –, werden auch in diesem Milieu nur wenige Wandlungsprozesse als gänzlich erfolgreich bewertet (vgl. Kling 2003, S. 2 ff). Im Wirtschaftleben kann das damit zusammenhängen, dass der Markt sich häufig nicht geduldet, bis der Wandel erzeugt ist oder aber die Kenntnis über einen (häufig ja stark fluktuierenden Markt) nur beschränkt war. Der Markt ist außerdem wenig nachsichtig beim Verzeihen von Fehlern. Da hat es das Schulsystem besser: Was eine demokratische Gesellschaft von einem angemessenen Schulsystem erwarten kann, ist relativ gut beschreibbar und im Kern nicht größeren Konjunkturen unterworfen.

Wohl vorrangig aus der Grundannahme der Unvereinbarkeit von ‚Organisation' einerseits und ‚Einzigartigkeit der pädagogischen Begegnung' andererseits hat sich die Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu Organisationssoziologie und Ökonomie lange Zeit nur am Rande oder widerstrebend mit Organisation und Organisationsentwicklung beschäftigt (vgl. Terhart 1986 sowie 2001). Schließlich sei, so wurde argumentiert, der Kern der Interaktion zwischen Schüler/in und Lehrer/in nicht oder nur bedingt durch feste Ziel-Mittel-Zuordnungen steuerbar – demnach allenfalls begrenzt technologisierbar (vgl. z.B. Rolff 1993, S. 121 ff). Dieser Rückstand der Erziehungswissenschaft ist noch nicht aufgeholt. Vermutlich wäre es – unter Berücksichtigung aller systemischen Unterschiede zwischen Bildungseinrichtungen und betriebswirtschaftlichen Organisationen – sinnvoll, sich den Wissensvorsprung der Wirtschaftswissenschaften in diesem Bereich nutzbar zu machen, damit Reformvorhaben im Bildungswesen zukünftig so angegangen werden, dass die Kinder der nächsten Generation im Sinne von Novalis eine Chance auf ‚mehr Zukunft des Geistes' haben.

Literatur

Böttcher, Wolfgang 2002: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim/München: Juventa

Böttcher, Wolfgang 2003: Starke Standards. Bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. In: Lernende Schule, 24, 03, S. 4-8

Böttcher, Wolfgang 2003a: Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: Pädagogik, 4, 2003, S. 50-52

Doppler, Klaus; Christoph Lauterburg 2002: Change Management. Frankfurt/New York: Campus, 10. Aufl.
Gattermeyer, Wolfgang; A Ayad Al-Ani (Hg.) 2001: Change Management und Unternehmenserfolg. Wiesbaden: Gabler
Klieme, Eckhard (et al.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin
Kling, Lars 2003: Change Marketing. Marketingbasierte interne Kommunikation im Change Management. Aachen: Shaker
Krüger, Wilfried 2002: Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung. Wiesbaden: Gabler, 2. Aufl.
Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Drucksache 13/4207 vom 08.09.2003. Antwort auf die Kleine Anfrage der FDP. In: Mitarbeiter-Informationsdienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen. Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der offenen Ganztagsschule B/I/27/2003.
Rolff, Hans-Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa
Schlömerkemper, Jörg 2000: Konsens und Beteiligung! Ein Plädoyer für mehr Demokratie in der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 1, S. 6-9
Terhart, Ewald 1986: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, 1986, 2, S. 205-222
Terhart, Ewald 2001: Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Liebau, E.; D. Schuhmacher-Chilla, Ch. Wulf (Hg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
Welge, Martin K.; Andreas Al-Laham 2001: Strategisches Management. Wiesbaden: Gabler

Internetzugänge:

bmbf.de: Internetseite des Bundesministerium für Bildung und Forschung.
kmk.org: Internetseite der Kultusministerkonferenz.

Wolfgang Böttcher, geb. 1953, Dr. rer. pol. habil., Professor für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster;
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Fachbereich 06, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abt. Qualitätsentwicklung und Evaluation, Georgskommende 33, 48143 Münster;
Email: wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Michaela Brohm, geb. 1962, Dr. phil., Studium Lehramt Sek. II, Trainer- und Beraterausbildung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster;
Anschrift: wie Böttcher
Email: michaela.brohm@uni-muenster.de