

Heinrich, Martin

## Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen

*Pädagogische Korrespondenz* (2001) 28, S. 87-103



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin: Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2001) 28, S. 87-103 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80984 - DOI: 10.25656/01:8098

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80984>

<https://doi.org/10.25656/01:8098>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Essay**

- 5 *Andreas Gruschka*  
Unvermeidbar und ohnmächtig –  
Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung

## **Das Gespräch**

- 32 Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«  
*Teilnehmende: Th. W. Adorno, H.-J. Heydorn, H. Becker*  
*Moderation: G. Kadelbach*

## **Diskussion I**

- 46 *Andreas Gruschka*  
Von den »Tabus über dem Lehrberuf«  
Zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

## **Diskussion II**

- 58 *Ulrich Oevermann*  
Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«  
im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

## **Vermischtes I**

- 82 *Martin Heinrich*  
Credit Points = Punkte auf Kredit?  
*Die Reform der Studienordnungen als Studierendenschreck*

## **Dokumentation**

- 86 Hessen wieder einmal ganz vorn!

## **Wandel von Schule**

- 88 *Martin Heinrich*  
Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?  
Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen

## **Vermischtes II**

- 105 PISA  
*Oder: Populistische Insinuationen Schulischer Arbeitsergebnisse*

*Martin Heinrich*

## Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?

*Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen*

»Schreiben Sie ein Schulprogramm!« lautet seit geraumer Zeit in nahezu allen Bundesländern ein Appell an die Lehrerkollegien.<sup>1</sup> Diese Aufforderung der Kultusministerien ist gegenwärtig die Ultima Ratio der Bildungspolitik, auf die anhaltende und seit einigen Jahren sich verstärkende Legitimationskrise zu reagieren. Nachdem die in den 70er Jahren von Politik und Kultusverwaltung favorisierten Gesamtsystemstrategien zur Reformierung des öffentlichen Schulsystems weitgehend fehlschlagen, richtete sich in den 80er und 90er Jahren der Blick zunehmend auf die Möglichkeiten innerer Schulreform. Seit einigen Jahren wird nun versucht, durch Deregulierung (»Neues Steuerungsmodell«; vgl. Maritzen 1996; 1999) die Handlungsspielräume der Schulen für eine solche innere Reform zu vergrößern. Doch die rechtliche Zulassung von Handlungsautonomie allein erscheint als Impuls für Veränderungen zu schwach, um die Akteure vor Ort zu weitreichenden Aktivitäten zu motivieren. Um den Schulentwicklungsprozess zu forcieren wird daher die Autonomie verordnet: Die Schulen sollen ein Schulprogramm schreiben und dadurch in eine Krise geraten, die zur Neubestimmung der Ziele und Mittel schulischer Arbeit zwingt. Durch die Verunsicherung erhofft man sich, eine Reform initiieren zu können. Die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit zielt unmittelbar kritisch auf die Routinen der Akteure, um gegen sie Veränderungspotenzial freizusetzen. Die Aufforderung zur Selbstreflexion soll, systemtheoretisch gesprochen, Differenz herstellen: Indem die unter den routinisierten Bearbeitungsmodi begrabenen pädagogischen Motivationen artikuliert und damit ins Bewusstsein gehoben werden, entsteht eine Nötigung, das eigene Tun begrifflich zu fassen und es pädagogisch zu begründen. Dabei können im Kollegium divergierende Auffassungen über die Ziele und Methoden der Schule deutlich werden. Da aber gleichzeitig die Schule als Institution mit einer beträchtlichen Außenwirkung nach Möglichkeit eine Corporate identity haben soll, wenn sie als »gute Schule« erscheinen will, kann die Herstellung von Differenz eine Legitimationskrise induzieren: Nicht der Streit um die richtige Pädagogik, sondern die Konsistenz des pädagogischen Konzepts gilt als Qualitätsmerkmal einer Schule. Gerade die produktive Bewältigung der Krise – die durch den vorgegebenen Abgabeterminpunkt der Schulprogramme vielerorts zugespitzt wird – soll die unbewegliche Institution verändern. Die Administration erhofft sich von der Schulprogrammarbeit durch die damit hergestellten Verbindlichkeiten einen verpflichtenden Charakter, indem die Schulen zukünftig stärker in die Verantwortung genommen werden können, wenn sie die selbstgesteckten Ziele nicht erreichen.<sup>2</sup>

Aus dieser paradoxen Konstellation einer »Erziehung zur Mündigkeit« der Lehrer

resultieren mitunter Irritationen für die Beteiligten: Auf der einen Seite sollen die gleichen Schulaufsichtsbeamten, die jahrelang in ihrem Selbstverständnis die einzelnen Schulen hinsichtlich ihrer korrekten Amtsausübung kontrollierten, nun vermehrt statt der Schulaufsicht eine beratende Funktion einnehmen. Auf der anderen Seite stehen Lehrer und Schulleitungen vor der Aufgabe, neue oder bislang unbemerkte Gestaltungsfreiräume zu nutzen.

Auf beiden Seiten handeln Akteure, die – in alten Rollenmustern befangen – mit bereits assimilierten und bis dato oftmals bewährten Verhaltensmustern reagieren. So gibt es Schulaufsichtsbeamte, die von den Schulen regelmäßige schriftliche Rückmeldungen über den Stand der Schulprogrammarbeit erbitten, um beratend tätig werden zu können, und gleichzeitig mit Fragebögen, die implizite Anforderungskataloge darstellen, meinen, ihrer Aufsichtspflicht nachkommen zu müssen. Einige Schulleitungen reagieren entsprechend auf die Nachfragen wie auf andere Erlasse mit Verwaltungshandeln: Die Fachkonferenzen werden aufgefordert, für ihr Fach einen Textbaustein zu produzieren. Nach einer Rückversicherung im Kollegenkreis reagieren einige überlastete Kollegien darauf, indem sie die jeweiligen Lehrpläne fotokopieren und diese dann für eine Endredaktion zusammentragen. Dieser Textkorpus – zusammen mit einem Vorwort des Direktors zur Geschichte der Schule, das er aus der letzten Jubiläumsschrift entnommen hat – wird gebunden und mit einer stattlichen Seitenzahl von 200 dem zuständigen Schulamt übergeben, in der Hoffnung, dass dieses keinen Einspruch erhebt, da ja schließlich das Programm kaum etwas enthalten kann, was den Richtlinien widerspricht. Diese Lehrer verhalten sich taktisch, indem sie als Beamte einer nachgeordneten Dienststelle reagieren, die sich darum bemüht, das Echo der Vorgesetzten zu sein, um auf diese Weise die Verantwortung wieder abgeben zu können: Euer Programm ist unser Programm und unser Programm ist euer Programm! Die Entwicklungsaufgabe ist damit abgewehrt. Je nach Amtsauffassung des zuständigen Bearbeiters ist es durchaus möglich, dass dieses Kalkül aufgeht.

Andere Schulleitungen, die sich ebenfalls dazu entschlossen haben, das Problem strategisch zu bearbeiten, erinnern sich an das Schülerhandeln, nach dem es weniger Stress bedeutet, vom Nachbarn abzuschreiben, – so lange es nicht auffällt. Entsprechend wird das Schulprogramm der benachbarten Schule leicht variiert, oder sicherheitshalber eines vom alten Studienkollegen herangezogen, der inzwischen Schulleiter in einem anderen Regierungsbezirk ist.

Fraglich bleibt jedoch, ob diese Weise, mitder die Schulleitung sich des Auftrags entledigt, von den Lehrern akzeptiert wird. Nicht selten führt die Schulprogrammarbeit im Kollegium zu Fraktionierungen, die über die schlichte Trennung von Befürwortern und Gegnern hinausgehen. Diejenigen Lehrer, die die Weisung des Ministeriums erst einmal ernst nehmen, versuchen mit der aus dieser neuartigen Aufforderung resultierenden Irritation produktiv umzugehen. Ihre Reaktion entspricht der mit der Vorgabe intendierten Reformabsicht: Die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit *soll* verunsichern. Dieser Auffassung zufolge kann und wird sich in der Schule erst dann etwas bewegen, wenn durch eine Verunsicherung der Impuls entsteht, eingeschlossene Verhaltensweisen zu verändern und somit verkrustete Strukturen aufgebrochen werden. Die Lehrer sollen über ihre Bildungsziele und Unterrichtsweisen reflektieren sowie über weitere außerunterrichtliche Aktivitäten nachdenken, durch die sich

ihre Schule profilieren könnte.

In der Gruppe der prinzipiell Reformwilligen nehmen diejenigen Schulen eine Sonderstellung ein, die auf einmal – manchmal nach jahrelangen Querelen mit der Schulaufsicht – als Avantgarde der neuen Schulentwicklungsbemühungen erscheinen: die Reformschulen. Sie können die Anmutung der Schulaufsichtsbehörden mit der prompten Gegenreaktion beantworten: »Schulprogramm? Aber wir haben doch schon längst eines!« Mit dem Anspruch, eine Reformschule zu sein, geht oftmals auch das Selbstverständnis einher, zur permanenten inneren Reform bereit zu sein. Aus der Sicht dieser Lehrer besteht kein Bedarf dafür, den Modus des Schule-Haltens und den damit verbundenen Entwicklungs- und Evaluationsarbeit zu verändern.

Andere Schulen dagegen stellen auf einer ersten Pädagogischen Konferenz zu diesem Thema fest, dass sie – wenn auch noch nicht schriftlich fixiert – bereits ein eigenständiges Schulprofil haben: z.B. das altsprachliche Gymnasium oder die Grundschule mit Nachmittagsbetreuung. Zudem können sie auf zahlreiche außerunterrichtliche Aktivitäten verweisen, die das Bild einer guten Schule vervollständigen. Diese Kollegien stellen sich dann angesichts der schon jetzt hohen Arbeitsbelastung nicht selten die Frage: »Was sollen wir denn noch alles tun?« Durch die Aufforderung zur Programmarbeit, die unterschiedslos an alle Schulen ergeht, wird ihnen signalisiert, dass ihre bisherigen Bemühungen nicht ausreichend waren. Sie fühlen sich jedoch durch ihre gegenwärtigen zusätzlichen Aufgaben zum Unterricht (etwa Organisation des Schüleraustauschs, AGs, Nachmittagsbetreuung etc.) schon so belastet, dass sie kein Potenzial zur quantitativen Steigerung der Aktivitäten sehen. Für diese Kollegien stellt sich die Aufgabe so, dass sie sich auf die Suche nach einer möglichst kräftesparenden Weise des Schule-Haltens machen müssen, die zugleich eine so originelle und andersartige Form darstellt, dass sie als innovative Schulentwicklung kenntlich wird. Damit ist der Raum der Entwicklungsmöglichkeiten indes bereits begrenzt, – außer es gelingt etwa der große Wurf einer didaktischen Revolution, mit der die Arbeit der Vermittlung mit einem comenianischen Schlag »rascher, angenehmer und gründlicher« gemacht wird.

Welche weiteren Möglichkeiten haben Schulen, auf die Aufforderung des Kultusministeriums zu reagieren? Wie können sie das ihnen zugeschobene »Innovationsproblem« lösen, wenn sie darauf weder mit Verwaltungshandeln noch mit anderen Formen routinierten Handelns reagieren wollen? Schon eine erste Durchsicht durch einen repräsentativen Querschnitt der Programme zeigt, dass die Schulen ganz unterschiedliche Formen finden, das Ansinnen der Schulbehörde zu bearbeiten. Viele Schulprogramme sind nur kurze, leerformelhafte Kataloge mit allgemeinen pädagogischen Maximen, deren reformerische Bedeutung für Schule und Unterricht nicht deutlich wird. Andere zeichnen sich durch eine Detailgenauigkeit in der Auflistung aller Aktivitäten aus, die den Blick für das Gesamtkonzept trübt, – wenn die entsprechende Schule überhaupt eines hat und nicht das Verlieren im Detail der Ersatz für as Konzept ist. Auch variiert die Art der Präsentation sehr stark. Das Spektrum reicht von fotokopierten »Entwürfen« auf Umweltpapier mit zahlreichen Rechtschreibfehlern bis hin zur Hochglanzbroschüre.

Während einige unmittelbar an bestimmte Routinen anschließen, die sich zur Bearbeitung des »Berichtswesens« seit Jahren an ihrer Schule etabliert haben, ver-

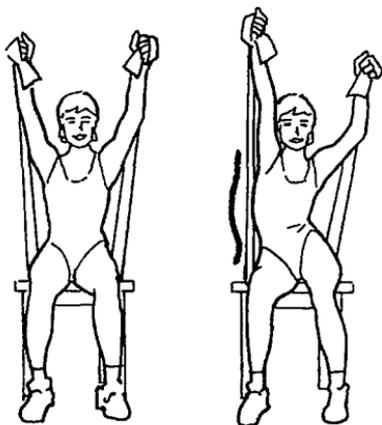
weisen andere explizit auf neue Strategien, die sie im Zuge der Schulprogrammarbeit entwickelt haben. Aber selbst, wenn in den Schulprogrammen signalisiert wird, dass in neuer Weise über das pädagogische Profil gestritten und entschieden wird, so ist daraus noch nicht unbedingt abzuleiten, dass sich tatsächlich – auch auf der Organisationsebene – ein Wandel im Umgang mit den dadurch aufgeworfenen pädagogischen Fragestellungen ergeben hat.

Im folgenden sollen zwei Schulprogrammtexte vorgestellt werden, die beide behaupten, den an sie delegierten Innovationsanspruch konstruktiv und mit neuen Strategien bearbeitet zu haben. Beide realisieren dabei den schließlich von ihnen selbst erhobenen Innovationsanspruch auf sehr unterschiedliche Weise.<sup>3</sup>

I

Die elfseitige Programmschrift der ersten Schule beginnt mit einem kurzen Katalog pädagogischer Schwerpunktsetzungen und fährt dann fort mit der Beschreibung der Aktivitäten, die diesen Zielsetzungen dienen sollen.

## 5 Schultern, Nacken und Beweglichkeit der Wirbelsäule



Legen Sie das Band breitflächig auf einen Stuhl und setzen Sie sich darauf. Wickeln Sie das Band um die Hände und strecken Sie beide Arme nach oben. Setzen Sie sich aufrecht hin. Das Band muß jetzt leicht gespannt sein.

Strecken Sie den rechten Arm nach oben und heben Sie den Po links an. Verdrehen Sie dabei nicht die Wirbelsäule. Die Füße bleiben fest am Boden.

Machen Sie die Übung auch zur anderen Seite.

Schon im einleitenden Satz gibt sich die Schule als »reformwillige« zu erkennen, indem sie sich explizit die an sie ergangene kultusministerielle Weisung zur Schulentwicklungsarbeit zu eigen macht: »Die Lessingschule<sup>4</sup> stellt sich als Erziehungs- und Bildungsinstitution den Aufgaben der Gegenwart, indem sie gesellschaftliche Veränderungen als Aufforderung zu einer kontinuierlichen programmatischen Entwicklung begreift.« Im Text wird diese Programmatik durch einen pädagogischen Leitgedanken konturiert, der sich durch die gesamte Schrift zieht: Das zentrale Ziel der Schule ist »der Brückenschlag zwischen Tradition und Zukunft, zwischen humanistischer Bildung und Zukunftsorientierung«. Schulentwicklung bedeutet für die Autoren nicht den Bruch mit der Tradition, sie pointieren vielmehr die Entwicklungsaufgabe ihrer

Schule so, dass sie die Möglichkeit zur rationalen Bewältigung der gegenwärtigen Anforderungen im zukunftsbewussten Rekurs auf die Vergangenheit sehen.

Das Bild vom »Brückenschlag zwischen Tradition und Zukunft« impliziert, dass die Autoren eine Kluft sehen zwischen dem Herkommen und der Vorbereitung der Schüler auf ihre zukünftigen Aufgaben. Die Brücke, das ist die durch Unterricht zu gestaltende Gegenwart der Schüler. Auf ihr geleitet die Schule sie sicher in die Zukunft. Der Brückenbau wird auch inhaltlich bezogen auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Aufgaben, denen die Schüler sich zukünftig zu stellen haben. Dafür muss es gelingen, die »humanistische« Bildungstradition, der sich die Lehrer verpflichtet fühlen, mit der Notwendigkeit der »Zukunftsorientierung« zu verbinden. Das Bild vom Brückenschlag deutet darauf hin, dass für diese Schlucht bereits eine ingenieuriale, d.h. professionelle Lösung gefunden wurde: das Schulprogramm. Die Lessingschule sieht sich dabei in der »kontinuierlichen programmatischen Entwicklung«, mit der sie sich als »Erziehungs- und Bildungsinstitution den Aufgaben der Gegenwart« stellt.

Diese programmatische Entwicklung demonstriert sie im Anschluss an das Bild vom Brückenschlag mit der curricularen Füllung des Bildungsauftrags: »Wir wollen unsere Schülerinnen und Schüler auf ein akademisches Studium vorbereiten und auch denen, die sich für andere Wege beruflicher Qualifikation entscheiden, eine breite Grundlage an Kenntnissen im kulturellen, sozialen, politischen, naturwissenschaftlichen und informationstechnischen Bereich vermitteln.« Die Lessingschule regiert hier in zweierlei Hinsicht auf die neuen Herausforderungen. Sie bietet, auch wenn sie sich der humanistischen Bildung verpflichtet fühlt, kein traditionell begrenztes Curriculum an, sondern stellt sich offen anderen Bildungsaufgaben, darunter vor allem den neuen Ansprüchen der informationstechnischen Bildung. Und sie macht deutlich, dass sie mit ihrem Bildungsgang nicht mehr wie noch das alte humanistische Gymnasium nur auf das akademische Studium vorbereitet. Damit ist eine Konzession an die gegenwärtigen Entwicklungen gemacht, dass über 40% der Abiturienten, nach ihrem Schulabschluss erst einmal nicht studieren. Der Brückenschlag wird hier dadurch geleistet, dass das Abitur eben nicht mehr ausschließlich als »allgemeine Hochschulreife« definiert wird, sondern umfassender als ein Ausweis für eine gute Vorbereitung auf unterschiedliche berufliche Qualifizierungen. Realisiert werden soll das durch eine »breite Grundlage an Kenntnissen« in zahlreichen Bereichen. Ihre Plausibilität gewinnt diese Konzeption daraus, dass sie auf die neuen Anforderungen mit einem alten Topos der humanistischen Bildung reagiert: der Allgemeinbildung. Diese Bildung soll eben so allgemein sein, dass sie auf jegliche Herausforderung im späteren Leben eine adäquate Vorbereitung ist, sei es nun eine akademische oder eine andere. Der Universalanspruch dieser Bildungskonzeption wird genutzt, um deutlich zu machen, dass es bei der Ausweitung der Perspektive nicht um (berufliche) Spezialbildung gehen wird.

Für die Explikation dieser Bildungskonzeption benennt das Programm vier Schwerpunkte:

1. *Persönlichkeitsbildung*: »Wir möchten den Jugendlichen dabei helfen, zu einer selbstbewussten Identität und Lebensorientierung zu finden, ihre Fähigkeiten zu

erkennen, zu erweitern und einzusetzen, verantwortungsvoll und sinnvoll mit dem eigenen Leben umzugehen und im Umgang mit der kulturellen Tradition Wertmaßstäbe, Genussfähigkeit und Kreativität zu entwickeln.«

Die Persönlichkeitsbildung wird – konsequent im humanistischen Sinne – als Leistung des Subjekts begriffen, bei der die Schule nur »helfen« kann. Die Hilfe erscheint den Autoren notwendig bei der Identitätssuche. Den Schülern wird damit ein Mangel an Identität unterstellt oder zumindest ein gesteigertes Problem bei der Identitätsfindung: Während früher mit der Hochschulreife auch eine sittliche Reifung einherging, die die Gestaltung der eigenen Zukunft prägte, wüssten heute – so eine oftmals zu hörende Einschätzung – viele Abiturienten nicht mehr, was sie aus sich machen sollen und reagierten darauf hochgradig verunsichert mit einem Identitätsproblem. Der in der Alltagssprache eher verschwommene Begriff der Identität wird von den Autoren zugleich diffus als Problem des Selbstbewusstseins dargestellt. Der Mangel, auf den die Schule reagieren will, soll durch die Entwicklung einer »selbstbewussten Identität« behoben werden. Das klassische Ideal der Persönlichkeitsbildung wird damit übersetzt in einen strenggenommen tautologischen Begriff. Er erscheint als Versuch einer alltagssprachlich anschlussfähigen und modernisierten Fassung des bislang inhaltlich gefassten Bildungsideals. Indem aber anstatt von Bildung psychologisierend von Identität gesprochen wird, wird unklar, in welcher Hinsicht Bildung noch den Schlüssel zur »selbstbewussten Identität« darstellen kann. Fast drängt sich der Eindruck auf, dass die Schule damit ihrer Fähigkeit, Schüler fachlich kompetent zu machen, misstraut. Dafür spricht auch die erzieherische Idee, den Schülern dabei zu helfen, »verantwortungsvoll und sinnvoll mit dem eigenen Leben umzugehen«. Das klingt wie Lebenshilfe durch Beratung. Dieses Ideal der Persönlichkeitsbildung wird dann aber weder im offiziellen Curriculum noch in den Ausführungen zum Schulprogramm inhaltlich fixiert oder gefüllt: Der Brückenschlag von der Bildungsanstalt zur Persönlichkeitsbildungsanstalt scheint nicht zu gelingen, vielleicht aber in dieser Konsequenz auch gar nicht beabsichtigt gewesen zu sein.

Die Anreicherung der Idee erfolgt durch den mehrdeutigen Begriff der »Lebensorientierung«. Die Schule will sich nicht ignorant gegenüber der Lebenswelt der Schüler verhalten, sondern diese explizit in den Bildungsprozess einbeziehen. Zudem sollen der Unterricht und die Erziehung nicht selbstgenügsam auf die Bildungsinhalte abheben, sondern zeigen, dass die Schüler mit ihnen auf das wirkliche Leben vorbereitet werden. Die Ambivalenz dieser multifunktionalen Zielsetzung drückt sich nun darin aus, dass die Lebensorientierung einerseits den *Bildungsprozess* befördern kann, indem sie dem Schüler Fähigkeiten zur Welterschließung und Lebensbewältigung an die Hand gibt. Andererseits impliziert dies aber auch, dass sie den Schüler dazu erzieht, jeweils den Nutzen der Bildung in den gegenwärtigen oder zukünftigen einsichtigen Lebensumständen zu suchen. Indem vom Programm beides, Bildung als Distanzierung und Lebensorientierung als Erdung der Pädagogik an den realen Problemen des Schülers, gefordert wird, zieht die Schule programmatisch Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten an. Die Frage ist, wie sie damit praktisch umgeht.

Auf der Ebene der Programmatik wird bspw. eine Orientierung an den Wertmaßstäben der kulturellen Tradition eingefordert. Da diese Tradition den noch nicht in sie

Initiierten aber immer auch als etwas Fremdes entgegentritt, entsteht eine Spannung zum Programm der Entwicklung von »Genussfähigkeit und Kreativität«, die sich oftmals nicht auflösen lassen wird. Erziehung zur Genussfähigkeit wird im Programm so bspw. übersetzt in das Angebot zu gemeinsamen Theater-, Konzert- und Museumsbesuchen: »Freude an der Kunst, Teilnahme am kulturellen Leben sind ein Stück Lebensqualität.« Wer einmal in einer Schüler- und Jugendabonnementsvorstellung eines Theaters gesessen hat, weiß von den ganz anderen Genussbedürfnissen der Schüler, die die Rede von der »heiteren Kunst« für sich ganz anders übersetzen, als es von den Pädagogen gewünscht wird. Auch hierin zeigt sich eine Differenz zwischen den im neuen Vokabular enthaltenen Versprechungen und den ganz und gar traditionellen Füllungen des Programms.

Der Brückenschlag zwischen dem humanistischen Anspruch und den Leistungen der Schule für Leben, Selbstbewusstsein und Spaß führt eher zurück als zu neuen Ufern.

Noch die entschiedenste Konkretisierung der neuen Perspektive im Text laboriert am Mangel an Konsequenz, auf etwas Neues zuzugehen. Der Text widmet sich besonders der für die Schüler wichtigen Schnittstelle, ihrer Eingangsphase: Die Schule versucht, den Schülern den Übergang zu erleichtern, indem sie die das Selbstbewusstsein bedrohenden Selektionsmechanismen, mit denen der Kontrast der Grundschule zum Gymnasium deutlich wird, durch ein Mentorensystem ersetzt hat, das unter dem Motto »Vertrautheit schafft Selbstvertrauen!« den Neulingen das Gefühl pädagogischer Förderung statt rigider Selektion vermitteln soll: »Der Übergang von der Grundschule ist ein Einschnitt – wir versuchen ihn zu erleichtern.« Auch wenn im Sinne des pädagogischen Takts zu begrüßen ist, dass die Autoren hier sensibel auf eine Hürde reagieren, bleibt letztlich doch das Problem bestehen, dass sie mit der Erleichterung des Übergangs nur mildernde Umstände für den Eintritt in die sonst aber als unverändert erklärte Welt des Gymnasiums schaffen.

So wird auch Lebensbezug als Qualifikationsfunktion von Schule, mit der sie sich zur Gesellschaft hin legitimieren muss, die Persönlichkeitsbildung an der Lessingschule nicht unberührt lassen. Im Programmtext wird eine Versöhnung der beiden pädagogischen Ansprüche versprochen. In ihm scheint das Reflexionsvermögen vor allem auf die Inkorporierung von Leistungsfähigkeit bezogen zu sein: »Die Hinführung zum reflektierten Umgang mit Methoden und zum eigenständigen Arbeiten ist Grundvoraussetzung für Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und lebenslanges Lernen über die Schule hinaus.«

Die theoretische wie die praktische Vermittlung zwischen dem humanistischen Persönlichkeitsideal, der funktionalen Sicht auf die Leistungsbereitschaft und der mit der Parteinahme für die Bedürfnisse der Schüler implizit vorgenommenen reformpädagogischen Kritik am Leistungsdruck wäre im Programmtext erst noch zu leisten und ist nicht schon durch das Postulat von »Grundvoraussetzungen« verbürgt.

**2. Politische Mündigkeit:** »Wir möchten ihnen die notwendigen Voraussetzungen, die Fähigkeit und die Bereitschaft vermitteln, Aussagen und Sachverhalte kritisch zu überprüfen, sich ein persönliches Urteil zu bilden und den eigenen Standpunkt klar zu vertreten. Wir möchten sie zum Engagement ermutigen und dazu, gesellschaft-

liche Verantwortung zu übernehmen und sich für die Werte der freiheitlich demokratischen Grundordnung einzusetzen.«

Die pädagogische Konzeption der politischen Mündigkeit an der Lessingschule erfolgt ebenfalls traditionsbewusst. Sie rekurriert auf zahlreiche klassische Ideale, die auch heute noch für das Bild des modernen Bürgers unverzichtbar sind. Unausgewiesen bleibt hier jedoch, worin möglicherweise eine Kluft zwischen dem traditionellen und dem zukunftsbezogenen Konzept politischer Mündigkeit besteht, die durch einen Brückenschlag überwunden werden müsste. Es erscheint vielmehr so, als ob für die Zukunftsbewältigung immer noch das alte, traditionelle Programm anempfohlen wird. Dieses bleibt merkwürdig formal auf die bürgerlichen Tugenden von Kritik und Urteilsfähigkeit ausgerichtet. Inhaltliche Bestimmungen, die deutlich machen würden, dass dieses Konzept explizit auf die Bewältigung von Gegenwartsproblemen oder zukünftigen Herausforderungen abzielt, wie etwa Hinweise auf die Umwelt- oder die Gendebatte, fehlen vollständig. Augenscheinlich geht man davon aus, dass dergleichen sich von selbst versteht, als Bausteine des fachlichen Curriculums. »Engagement« konkretisiert sich in der Debatte über gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, es ist nicht unbedingt praktisch gemeint, was aus der Sicht der herkömmlichen Bildungsidee verständlich erscheint.

3. *Weltoffenheit*: »Wir möchten den Wunsch nach internationaler Verständigung und Frieden fördern, das Bewusstsein, Bürger einer Welt zu sein, aber auch Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Völkern und Kulturen im eigenen Land.«

Auch mit diesem Programmpunkt können die Autoren auf eine humanistische Tradition zurückgreifen, die des Kosmopolitismus und der Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen. Gleichzeitig formulieren sie ihre Forderung nach Weltoffenheit so, dass deutlich wird, dass sie auf Gegenwarts- und Zukunftsprobleme reflektieren: Im Nuklearzeitalter ist das Bewusstsein, »Bürger einer Welt zu sein« überlebenswichtig und damit zentraler Teil der angestrebten Friedenserziehung, und der Hinweis auf die Notwendigkeit zur Toleranz gegenüber Ausländern in der eigenen Lebenswelt dürfte den aktuellen Problemen mit der Fremdenfeindlichkeit in Deutschland geschuldet sein.

Operationalisiert werden diese pädagogischen Ansprüche im Programm durch ausgedehnte Schüleraustauschaktivitäten (Frankreich, Schweden, Portugal, Griechenland). Das spezifische Profil dieser Form der Erziehung zur Weltoffenheit wird daran kenntlich, dass hervorgehoben neben der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz im schriftlichen und mündlichen Bereich die »Vermittlung von Kenntnissen in der Landeskunde als Grundlage für das Zusammenleben und die Kooperation in Europa« steht. Durch Unterricht über die verschiedenen Landestraktionen wird »Aufgeschlossenheit« zu einem Wissensprogramm gemacht, mit dem der von konservativer Seite oftmals befürchteten Diffusion des Bewusstseins von der kulturellen Eigenständigkeit in der Multikulturalität entgegengewirkt werden kann: fremde Länder, fremde Sitten! Eine offene Frage im Programm ist, wie durch die Erziehung zur Weltoffenheit qua kultureller Toleranz das Problem der kulturellen Identität in einer multikulturellen Gesellschaft

gelöst werden sol. Indem auf die divergierenden und zum Teil in Widerspruch stehenden länderspezifischen Traditionen referiert wird und zugleich auf die Notwendigkeit zur Toleranz in der globalisierten Welt, ist das Problem einer modernen, kosmopolitisch orientierten Pädagogik zwar benannt, mitnichten aber schon gelöst.

Der den Unterricht erweiternde extensive Schüleraustausch erscheint als attraktive und letztlich sogar »billige« Lösung für das Problem der Herstellung praktischer »Verständigung«. Mit ihm kann die Schule sich als weltoffen präsentieren und gleichzeitig bleibt doch das traditionelle Curriculum von ihm unberührt. Zwar fallen einige Stunden Unterricht aus, aber abgesehen von dieser Reduktion des Stundendeputats bleibt die Orientierung am Curriculum von dieser Aktivität unberührt. Zweifelhaft erscheint dabei, wie die Schüler innerhalb weniger Tage und unter den organisatorischen Zwängen eines Schüleraustauschs eine andere Kultur kennen und verstehen lernen sollen. Mit dem Austauschprogramm ist die Schwierigkeit eines Unterrichts, der zur Weltoffenheit erzieht, delegiert an eine »außerunterrichtliche« Aktivität.<sup>5</sup>

4. *Wissenschaftsorientierung – Berufsorientierung:* »Wir möchten den Jugendlichen die Kenntnisse, Arbeitstechniken und Methoden vermitteln, die im Studium und in anderen qualifizierenden Ausbildungsgängen mit hohem Theorieanteil notwendig sind. Dazu gehört in der modernen Kommunikations- und Informationsgesellschaft in besonderer Weise der kompetente Umgang mit den neuen Medien, d.h. die Fähigkeit zu eigenständiger Informationsbeschaffung und -verarbeitung.«

Die hier proklamierte Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Berufsorientierung scheint die alte Dichotomie der beiden Bildungswege – dem verkopften und dem eher praktischen – aufgehoben zu haben. Doch gibt es auch hier Einschränkungen, denn das Versprechen, auf verschiedene zukünftige Ausbildungen gleich gut vorzubereiten, soll an der Lessingschule mit einer Form der formalen Bildung realisiert werden, die dann doch wiederum eher wissenschaftsorientiert ist. Mit dem Hinweis auf den »hohen Theorieanteil« der »qualifizierenden Ausbildungsgänge« scheint eine Formel gefunden zu sein, die der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt Rechnung trägt, dass zahlreiche Elemente der gymnasialen Bildung inzwischen auch in vielen nicht-akademischen white-collar-jobs nachgefragt werden. Gleichzeitig kommt die alte kognitive Schwerpunktsetzung wieder zum Vorschein, wenn mit dieser Formulierung implizit die Abgrenzung gegenüber den weniger hoch qualifizierenden Ausbildungen mit geringerem Theorieanteil befördert wird.

Der Anspruch einer gelungenen Verbindung von Moderne und kultureller Tradition ist im Text über die pädagogischen Hoffnungen in die Neuen Medien vermittelt: Das humanistische Gymnasium ist »am Netz« und verfügt wie selbstverständlich über »eine technische Ausstattung, die sich sehen lassen kann«. Mit Beginn der achten Klasse bietet die Schule im Rahmen des Faches Arbeitslehre eine »informations- und kommunikationstechnische Grundbildung«. Mit dem pädagogischen Topos der »Grundbildung« knüpft die Schule wieder an ihre alte Bildungskonzeption an: Der traditionelle Allgemeinbildungsanspruch wird angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung der Neuen Medien um die Aspekte der Informations- und Kommunikationsfähigkeit auf digitalen Wegen erweitert. Auch diese neue Herausforderung wird damit so integriert,

d. h. eingliedert, dass sie das ursprüngliche Konzept nicht gefährdet.

Mit seinen vier Schwerpunktsetzungen und den dazugehörigen Exemplifikationen wird im Programm der Lessingschule der Willen zur Verknüpfung von »Moderne und kultureller Tradition« bekräftigt, ohne dass deutlich würde, wie sich dadurch die Unterrichtswirklichkeit nachhaltig verändern würde.

Auch bei näherer Betrachtung wird nicht kenntlich, worin im Selbstverständnis der Autoren die Kluft zwischen dem humanistischen und dem zukunftsbezogenen pädagogischen Konzept bestehen soll, die durch einen programmatischen Brückenschlag überwunden werden müsste. Denn abgesehen von einigen Hinweisen auf aktuelle Gegenwartsfragen bezieht sich die Schule bei der programmatischen Entfaltung ihres Curriculums ungebrochen auf die überkommene Bildungsidee. Die Aktivitäten der Schule werden so suggestiv präsentiert, dass sie bereits als Erfüllung dieser pädagogischen Leitvorstellungen erscheinen. Aus dem Blick gerät, dass es sich bei diesen Idealen um ungedeckte pädagogische Versprechen handelt. Die Konzeption gibt Maximen vor, ohne sich über deren Realisierungsbedingungen im Klaren zu sein.

Dieser modernisierte Rekurs auf die klassische Idee antwortet wohl auf das Bildungsbedürfnis der Rezipienten. Diese können sich – ob nun als Elternteil oder Schulaufsichtsbeamter – sowohl mit ihrer Bildungsgeschichte in dem Programm wiederfinden als auch Schlagworte der Zukunftssicherung identifizieren. Das schafft Vertrauen. So fällt nicht auf, dass die Idee die alte ist.

Wenn aber auf die neuen Herausforderungen mit dem altbekannten Programm reagiert wird, nährt das die Skepsis daran, dass die Schule wirklich ernsthaft »gesellschaftliche Veränderungen als Aufforderung zu einer kontinuierlichen programmatischen Entwicklung begreift.« Damit ist nicht gesagt, dass die Schule sich bewusst der ihr von außen angetragenen Innovationsaufforderung entziehen wollte. Denkbar ist, dass durch den Druck von außen der Rechtfertigungszwang so groß wurde, dass die Schule keine allzu riskanten Experimente wagen wollte. Möglich ist schließlich, dass das dargestellte Defizit am Programm den Autoren gar nicht einsichtig gemacht werden könnte. Das Bild vom Brückenschlag ist vielleicht insofern irreführend als in der Vorstellung der Autoren das Ausgehen von dem eigenen Ufer und das Übersetzen zum anderen Ufer verstanden wird nicht etwa als Eintritt ins Ungewisse und Unbekannte, sondern als Bewegung auf bekanntem Terrain. Die Zukunft wird so aus der Sicht der Tradition betrachtet, dass etwas anderes als die Fortsetzung des Bewährten gar nicht erst in den Sinn kommt.

Nicht einmal die Neuen Medien stellen aus der Sicht der Schule für die Schüler eine solche riskante offene Zukunft dar. Sie finden zwar Eingang auch in den Unterricht, aber sie bleiben eingebettet in die alte, umfassende Bildungskonzeption, die – so die Hoffnung – schon Garant für die Zukunftssicherung sein wird. Eine nachhaltige Veränderung von Unterricht und Erziehung durch diese Medien wird weder geplant noch erwartet. Auch diese Modernisierung wird integriert und damit absorbiert werden wie alle anderen zuvor, so dass das Gymnasium Gymnasium bleiben kann.

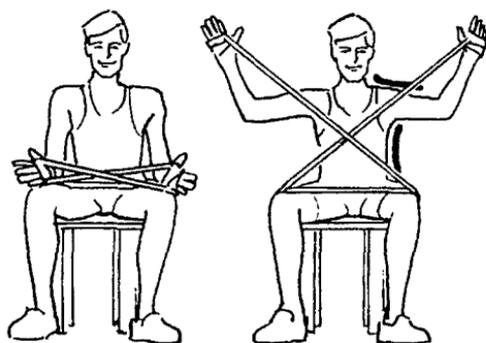
Die Bildungskonzeption immunisiert die Schule gegen jegliche Kritik. Sie kann strenggenommen nicht scheitern, da sie immer als adäquate Antwort auf jede Form der Verunsicherung erscheint, die von außen an die Schule herangetragen wird. Sie wird damit zum Passepartout für jede Krisenbewältigung.

Der Innovationsimpuls »Schulprogramm« scheint dieses Kollegium damit nur einmal mehr in die alten Legitimationsmuster gedrängt zu haben. Unabhängig davon allerdings, ob die Schule nun bewusst oder unbewusst den eingeforderten Innovationsprozess durch ihre Form der Bearbeitung nicht bearbeitet hat, ist der Effekt doch der gleiche: Eine grundlegende Reform der Programmatik findet nicht statt. Damit scheint das Reforminstrument »Schulprogrammarbeit« zumindest an dieser Schule ins Leere gelaufen zu sein.

## II

In der Ratgeberliteratur zur Schulprogrammarbeit wird immer wieder betont, dass dieses Innovationsinstrument nur effektiv sei, wenn mit ihm auch tatsächlich ein Schulentwicklungsprozess angestoßen und nicht nur das Bestehende dokumentiert werde. Der von der zweiten Schule veröffentlichte Text zeugt von eben diesem Verständnis, indem er auf acht Seiten einen solchen Prozess nachzeichnet und als intendierte und mehr oder weniger kontrollierte Entwicklung darstellt »Unser Konzept – Schulprogramm des Goethe-Gymnasiums<sup>6</sup> als Prozess der Kommunikation«. Der Text handelt auch mehr von diesen Kommunikationsprozessen in der Schulprogrammarbeit als von den bislang erarbeiteten Ergebnissen. Das Schulprogramm wird als fortwährender Aushandlungsprozess zwischen den verschiedenen Akteuren konzeptionalisiert, d.h. als das Paradox einer permanent sich wandelnden Programmatik: Jede Zielsetzung steht prinzipiell immer zur Disposition.

### 15 Rumpf, Arme, Beine



Legen Sie das Band unter die Oberschenkel und kreuzen Sie es. Führen Sie die Hände diagonal auseinander und richten Sie sich dabei auf. Heben Sie die Schultern bei der Übung nicht an.

Bereits die ersten Zeilen scheinen die Einlösung dieses Anspruchs zu bestätigen: Anstatt mit Leerformeln über allgemeine Ziele zu beginnen, beschreibt der Text offensiv die Probleme, die sich realistischerweise aus einem derartigen »Prozess der Kommunikation« ergeben. Die möglichen Bedenken gegenüber einer solchen Konzeptionalisierung von Schulprogrammarbeit antizipierend richtet sich der Text unmittelbar an die potenziellen Leser: vor allem an Eltern, die überlegen, ihr Kind an dieser oder einer anderen Bildungsanstalt einzuschulen. Die Autoren des Textes tun dies, indem sie im Sinne einer Einspruchsvorwegnahme die Bedenken einer Mutter auszuräumen suchen. Es handelt sich hierbei nicht um eine übliche Kritik an der Schule, wie sie auf Elternabenden oder Schulkonferenzen immer wieder zu hören ist, sondern um die Anmerkung einer Mutter, die im Anschluss an eine Informationsveranstaltung für die zukünftigen Fünftklässler-Eltern gefallen ist.

Die Nachfrage der verunsicherten Mutter lautet: »Wie schaffen Sie es denn, noch Unterricht zu machen?« Die Frage wird nicht sogleich beantwortet, sondern zunächst als bedenkenswerte Nachfrage plausibilisiert: Es folgt eine lange Aufzählung der »zahlreichen Aktivitäten« der Schule. Der Effekt dieser Aufzählung ist ein doppelter: Sie dokumentiert das Konzept der Schule, Fragen zum Schulprofil als Prozess der Kommunikation zu organisieren: Die Frage der Mutter wird nicht mit einer Antwort stillgestellt, von der man ausgehen kann, dass die Schulleiterin sie als Standardantwort auf eine Standardfrage schon immer parat hat. Vielmehr wird die Begründetheit dieser Frage ausführlich referiert, allerdings in einem Modus, der die Schule im besten Licht erscheinen lassen soll, nämlich als eine Schule, die sich durch zahlreiche Aktivitäten auszeichnet. Die kritische Nachfrage wird somit als Möglichkeit zur Präsentation der eigenen Attraktivität genutzt. So lautet das Resümee der Aufzählung: »Bei der Vorstellung unserer Schule kommt viel zusammen, was eine attraktive Schule ausmacht.«

Die Nachfrage der Mutter wird damit allerdings nicht im Sinne einer rhetorischen Offensive abgetan, sondern wird wieder aufgegriffen, indem die sich in ihr ausdrückende Ambivalenz expliziert wird: »Und wir schätzen die wechselseitigen Anregungen im Haus und *die Freiheit, eigene Schwerpunkte zu setzen*. Aber die Frage der Mutter haben sich viele Kollegen auch schon gestellt.« Die Hervorhebung im Text signalisiert, dass die vorher angeführte Vielfalt nicht zur Disposition steht. Sie erscheint als unverzichtbares Element für das Selbstverständnis der Lehrkräfte, zumal sie verknüpft wird mit deren Autonomieanspruch. Vielfalt wird unmittelbar als Ausdruck der pädagogischen Freiheit begriffen. Die Lehrkräfte wissen aber, dass diese Freiheit von zwei Seiten bedroht ist: von den rechtlich fixierten Berufsnormen, die einen bestimmten Modus von »normale[m] Unterricht« fordern und auf der anderen Seite von den sich deutlicher artikulierenden und zu diesem ersten Aspekt immer häufiger in Spannung geratenden Ansprüchen der in letzter Zeit besonders sensibilisierten Schulöffentlichkeit.

Nach dieser Schilderung der eigenen Position wird der Text als Schulprogrammtext selbstbezüglich: »Kann die Arbeit am Schulprogramm uns dabei nützen, nicht ins Trudeln zu kommen?« Noch die Skepsis gegenüber dem hier vorgestellten Innovationsinstrument findet Berücksichtigung. Zugleich ist die Frage insofern auch rhetorisch, als sie durch das Motto der Überschrift im Grunde schon beantwortet ist. Die Schule hat einen Modus gefunden, mit der Programmarbeit produktiv umzugehen. Sie hat sich

von Vorgaben und Tipps nicht einschränken lassen wollen und versucht, sich von der Art und Weise des Umgangs, wie ihn andere Schulen praktizieren, zu emanzipieren, indem sie ihr eigenes Konzept formuliert hat: Schulprogrammarbeit als »Prozess der Kommunikation«.

Konsequent dem selbst gesetzten Anspruch folgend, wird dem kritischen Urteil des Lesers überlassen, inwieweit dieses Lösungskonzept plausibel erscheint: Ihm wird zu Beginn des Schulprogramms der »Prozess der Kommunikation« vorgeführt, indem nahezu alle am Schulleben Beteiligten in dieser Eingangspassage mit ihren Interessen und Bedenken zu Wort kommen: Die Schulleiterin, die Lehrer, die Eltern (resp. die Mutter), die Schüler (bspw. ihr »Erlebnishunger«) als auch die »kritische Öffentlichkeit« (»Muss uns TIMSS beunruhigen [!]?«). Die Eingangsbemerkungen enden mit einem Kaleidoskop dieser Spannungsfelder:

»Und wir sehen: Unsere 10. Klassen sind auf ständiger Wanderschaft im Schulgebäude, weil wir zu wenig Räume haben. Muss uns TIMSS beunruhigen – was haben die Schweiz und Japan, was wir nicht haben? Die Wände im Treppenhaus sind wieder mit Graffitis beschmiert. Mädchen, hören wir, kämen in den Naturwissenschaften nicht hinreichend zum Zug – wollen wir da eventuell nach Geschlechtern getrennt unterrichten? Eltern wünschen viele Aktivitäten an Lernorten außerhalb der Schule – und registrieren dann mit Missfallen, dass Unterricht ausfällt, wenn Lehrer unterwegs sind. Über Drogen sprechen wir – wann? Schulprogrammarbeit in Zeiten mangelnder Ressourcen, das passt wie die Faust aufs Auge!«

Der Text zeigt einen pädagogischen Blick auf die Schulwirklichkeit, der von Engagement und Realismus gekennzeichnet ist. Er ist damit glaubwürdiger als eine Selbstbeschreibung des Kollegiums als »kritisch« oder »engagiert«. Unterstrichen wird diese kritische Haltung des Kollegiums dadurch, dass auch für die potenziellen Leser unangenehme Themen angesprochen werden, wie etwa die Verantwortlichkeit des Elternhauses für die Vermittlung gesellschaftlich gewünschter Verhaltensweisen: »Schnip-peln Jugendliche zu Hause auch Löcher in die Tischdecken, oder tun sie das nur in unserer Cafeteria?« Das Kollegium zeigt, dass es nicht bereit ist, die Eltern aus der Verantwortung zu entlassen. Gleichzeitig signalisiert es ihnen damit, dass ihr unterstützendes Engagement an dieser Schule erwartet und begrüßt wird. Das Konzept will den Eltern vermitteln, dass Leerformeln und pädagogische Omnipotenzphantasien an dieser Schule keinen Platz haben, wohl aber ein pädagogischer Realismus, der auch angesichts der allseits bekannten schlechten Ausstattung des öffentlichen Schulsystems konstruktiv bleibt: »Viele Lehrkräfte halten jetzt 26 Stunden Unterricht.« Das ist eine extreme Belastung, die konstruktive Zusammenarbeit erforderlich macht.

Der pädagogische Realismus und Pragmatismus kennzeichnet auch die Arbeit am Programm: »Die Kollegen und Kolleginnen, die im Lehrerzimmer über dem Artikel zur Schulprogramm-Arbeit sitzen, hören manchmal das Wort Glanzbroschüre.« Indem der vorliegende Text aber gerade nicht als perfekter Werbekatalog konzipiert wurde, ist ersichtlich, dass das Kollegium sich von dem ideologischen Ansinnen distanziert hat.

In der den Eingangsbemerkungen folgenden Dokumentation der bisherigen Arbeit

wird deutlich, dass in dieser Schule bereits seit 1992/93 ein Schulentwicklungsprozess stattgefunden hat: pädagogische Tage, Reflexionsstunden, ein »Praktischer Tag«, eine Projektwoche etc. Das kontinuierliche Interesse an Schulentwicklungsarbeit lange vor der offiziellen Aufforderung motivierte schließlich dazu, sich als Pilot-schule für ein Projekt des Kultusministeriums zu bewerben. In der Folge fand an der Schule eine Schulprogrammarbeit statt, ähnlich wie sie in der Literatur als »Institutioneller Schulentwicklungsprozess« (ISP, vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1995) beschrieben ist: Bildung einer »Schulprogramm-AG«, bestehend aus 15 interessierten Kollegen, Suche nach Schwerpunkten der internen Schulentwicklung durch »brainstorming« etc. Im Rahmen dieser Arbeit wurden neben einem geregelten Prozedere für Bestandsaufnahmen auch Abstimmungsverfahren für solche Schulentwicklungsprozesse erarbeitet.

Bei der Darstellung dieses »ISPs« beleuchtet der Text wieder ohne Umschweife die Probleme der Schule. Viele Ergebnisse der Programmarbeit erscheinen bislang als wenig praxisrelevant, so etwa die »schuleigenen Arbeitspläne«: »Eine Überlegung ist z.B., wie die Pläne aus dünnen Stoffverteilungsplänen in Darstellungsformen umgesetzt werden können, die aussagekräftiger und bei der Unterrichtsvorbereitung hilfreicher sind, außerdem sollten sie bessere Ansatzpunkte für die Koordination bieten.«

Wohl auch aus diesen Gründen gibt es mehr und mehr Kritik an der Schulentwicklungsarbeit: »[...] z.B. ist der Informationsfluss nicht immer befriedigend, die Arbeitsbelastung und der innere Druck werden kontinuierlich als hoch empfunden – und manchmal knirscht es auch im Getriebe, weil z.B. organisatorische Schwierigkeiten auftreten und Fliehkraft-Effekte zunehmen.«

Die Schulprogrammarbeit erscheint somit zunehmend als misslungene Kommunikation. So könnte die Institutionalisierung und Offizialisierung des vorher spontanen Prozesses schließlich kontraproduktiv gewirkt haben. Die Schulentwicklungsarbeit in den ersten Jahren von 1992/93 an war zwar womöglich chaotischer als die jetzigen Bemühungen, doch waren die Aktivitäten immer unmittelbar interessengeleitet, d.h. einzelne Akteure ergriffen die Initiative, weil sie selbst das Bedürfnis hatten, an konkreten Stellen eine Veränderung zu bewirken. Durch die offizielle Institutionalisierung der Programmarbeit wird diese nun nicht nur systematisiert, sondern droht auch mechanisch zu werden: Eine Liste von Veränderungsoptionen wird erstellt, für die dann eine Gruppe, die Schulprogramm-AG, verantwortlich gemacht wird, auch wenn die einzelnen Akteure dieser Gruppe sich womöglich in den gesammelten Neuerungsbestrebungen nur noch zum Teil oder vielleicht auch gar nicht mehr wiederfinden. Ziele die Organisation der Schulprogrammarbeit darauf, den Prozess durch eine geregelte Metakommunikation über den Prozess voranzutreiben, so hat sie an dieser Schule vielleicht gerade damit eher das Gegenteil bewirkt.

So erscheint die offiziell verordnete Schulprogrammarbeit für diese Schule als inadäquates, womöglich sogar kontraproduktives Instrument. Im Text finden sich zumindest Hinweise darauf, dass, seitdem die Verpflichtung zur Programmarbeit bestand, d.h. diese nicht mehr von innen her motiviert war, es – wie es dort heißt – »so etwas wie ein Loch« gab, in das die anfangs so hoch motivierten Lehrer fielen. Über eine solche Phase im Entwicklungsprozess heißt es im Text: »Schulprogramm wurde allmählich zu einem Geisterwort«. Für das Goethe-Gymnasium würde dies

bedeuten, dass die Schule durch die Programmdiskussion hinter die Praxis der vor- dem praktizierten Schulentwicklung zurückgefallen ist.

Ein Grund für die Krise am Goethe-Gymnasium könnte auch darin liegen, dass im Konzept – anders als bei der Lessingschule – kein spezifisches pädagogisches Profil ersichtlich ist. Das Kommunikationskonzept fungiert als Substitut, als »Ersatzideologie« für den fehlenden pädagogischen Leitgedanken: Jeglicher Vorschlag und jede Kritik an der Schulentwicklung wird in der Schulprogrammarbeit begrüßt und in den »Prozess der Kommunikation« integriert – ganz gleich ob der Kritiker dazu bereit ist, sich für die Umsetzung zu engagieren oder nicht. Die Folge könnte sein, dass die jetzt organisierten Aktivitäten einmal mehr als partikulare erscheinen und zudem bei den Organisatoren, den Mitgliedern der Schulprogramm-AG, fraglich ist, wie sehr sie sich die Veränderungsvorschläge zu eigen machen.

Hinzu kommt, dass die durch den Institutionellen Schulentwicklungsprozess (ISP) formalisierte Kommunikation zunehmend auf Ablehnung stößt. So könnte die Darstellung der Arbeit als »Prozess der Kommunikation« schließlich auch der Versuch sein, die Not in eine Tugend umzudeuten. Zu befürchten stünde dann allerdings, dass die anfänglichen Anstrengungen einiger Engagierter im organisierten »Prozess der Kommunikation« untergehen. Die Nachfrage der eingangs zitierten Mutter könnte auch als Reflex darauf gelesen werden: »Wie schaffen sie es denn, noch Unterricht zu machen?«

### III

Die beiden Schulen haben sehr unterschiedlich auf die Aufforderung des Kultusministeriums reagiert und damit die ihnen zugeschobene Innovationsanmutung bearbeitet. Fraglich ist in beiden Fällen, ob oder inwieweit der von der Bildungspolitik intendierte Effekt eingetreten ist, nämlich über die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit eine Verunsicherung im Selbstverständnis herbeizuführen, durch die dann tatsächlich Schulentwicklung induziert wird.

Die Lessingschule entwirft in ihrem Programm einen anspruchsvollen pädagogischem Zielekatalog, ohne dass jedoch deutlich würde, wo eine programmatische Veränderung durch die Schulprogrammarbeit stattgefunden hätte. Vorgestellt werden zahlreiche ansprechende und wahrscheinlich auch pädagogisch sinnvolle Aktivitäten, ohne dass damit aber einsichtig wäre, wie der vorher formulierte Anspruch vom Brückenschlag durch sie eingelöst würde. Indem im Schulprogrammtext zudem nicht auf die Differenz zwischen den pädagogischen Maximen und deren Realisierungsbedingungen hingewiesen wird, entsteht aus der Programmschrift kein Handlungsdruck. Vielmehr kann das Programm – nach innen wie nach außen – zur Beruhigung dienen, da es mit seinen ambitionierten Leitvorstellungen aus dem Blick geraten lässt, dass es sich bei diesen bis auf weiteres um ungedeckte pädagogische Versprechen handelt. Durch die indikativische Darstellung der pädagogischen Aspirationen, die diese anstatt als Wunschvorstellungen als Wirklichkeit erscheinen lässt, löst die Lessingschule das »Innovationsproblem«: Das Sollen ist immer schon ein Sein!

Die vom Ministerium intendierte Strategie verfängt an der Lessingschule nicht, da diese »zu produktiv« auf die Legitimationskrise antwortet, indem sie auf eine bereits

vorhandene pädagogische Konzeption zurückgreift. Die Kriseninduktion schlug damit fehl, da die Zielbestimmung von der Schule nicht in Frage gestellt wird. Das bedeutet nun nicht, dass hinter diesem Bearbeitungsmodus eine gezielte Immunisierungsstrategie gegenüber dem kultusministeriellen Ansinnen stehen muss. Wenn es sich bei dem Programm um eine vom ganzen Kollegium geteilte Vorstellung handelt, dann besteht schließlich auch kein Grund zur eingreifenden Reform: *Never change a winning team!*

Wenn auf der programmatischen Ebene kein Reformbedarf gesehen wurde, so verwundert doch, dass keine Verbesserung der Unterrichtssituation als notwendig erkannt worden ist. Schließlich ist ja auch bei einhelliger Meinung über die Ziele immer noch die Frage nach der Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes offen. Für eine Reform an der Lessingschule wären so etwa die Realisierungsbedingungen und derzeit tatsächlich implementierten Maßnahmen zur Erfüllung des Programms auf ihre Wirkungen hin zu untersuchen. Für eine entsprechende Kriseninduktion erweist sich augenscheinlich die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit als ungeeignetes Instrument. Für eine zum Optimierungszwang führende Kriseninduktion wäre in diesem Fall die Verpflichtung einer Output-Kontrolle wahrscheinlich effektiver gewesen.

Auch im Fall des Goethe-Gymnasiums ist fraglich, ob das »Schulprogramm« seinen Zweck erfüllt hat. Die Aufforderung durch das Ministerium hat die Entwicklungsarbeit nicht initiiert, denn schließlich fanden dahingehende Bemühungen schon seit ahren statt. Der von der Kultusadministration intendierte Effekt der aktivierenden Verunsicherung und der anschließenden Klärung der Irritation musste nicht eintreten, da die Schule bereits vorher eigenständig auf den Reformbedarf reagiert hatte. Diese paradoxe Situation führte zu einer Metaprogrammarbeit, die immer skeptischer beäugt wurde und letztlich kontraproduktiv gewirkt hat.

Das Instrument erwies sich in beiden Fällen als nicht hinreichend individualisierte Reformstrategie. Die Hinwendung zur Einzelschule ist mit einer Arbeitsweise, die unterschiedslos allen Schulen verordnet wird, augenscheinlich noch nicht geleistet. Auch der Reformimpuls muss so auf den Einzelfall abgestimmt sein, dass die darauf folgenden Aktivitäten anschlussfähig sind an die bisherigen Reformbemühungen der jeweiligen Schule. Im Falle des Goethe-Gymnasiums hätten sich vielleicht eher gezielte Supervisionsangebote bei bestimmten Reformvorhaben oder konkreten Konfliktfällen als sinnvoll erwiesen.

Die Analyse der beiden Schulprogrammtexte ist freilich noch kein Beleg für die prinzipielle Untauglichkeit dieses Reforminstruments. Es zeigt sich jedoch, dass seine Wirksamkeit deutlich eingeschränkt sein dürfte, da mit ihm die in den letzten Jahren für die *innere Schulreform oftmals geforderte Ausrichtung auf die »Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit«* (Fend 1986) nur unzureichend berücksichtigt wurde. Insbesondere die zuweilen technokratischen Implementationsstrategien konterkarieren das strategische Potenzial der Kriseninduktion. Auf ein Handeln nach Vorschrift haben sich die Schulen mehr oder weniger perfekt eingestellt. Die entsprechende Arbeit an einem Schulprogramm produziert dann keine Reform, sondern eine Aktenlage. Auch wo die Arbeit zu stark über eine Methode als ein Sesam-öffne-dich organisiert wird, muss man mit Anpassung an das Gängelband

des Prozederes rechnen, statt mit einem Prozess der Neubestimmung durch eine Krise. Viel dürfte davon abhängen, ob und wie Schulverwaltung und Schulen eigen-sinnig im Sinne der differenzierten Kriseninduktion auf ein technokratisches Anfangsverhalten reagieren. Erst die Wirkungsforschung wird zeigen können, wie produktiv die Reformstrategie tatsächlich war. Bis dahin allerdings wird die Schul-programmarbeit nahezu flächendeckend Anwendung finden, ohne dass gesicherte Kenntnisse über ihre Wirkungen vorliegen. Die Bildungsreform als Antwort auf die Bildungskrise ist damit wieder einmal zugleich verspätet und ihrer Zeit voraus.

#### ANMERKUNGEN

- 1 Die Aufforderung erfolgt je nach Bundesland mit unterschiedlicher Nachdrücklichkeit. Die Bandbreite reicht von Empfehlungen über Erlasse bis hin zur gesetzlichen Verpflichtung der Schulen (vgl. Diegelmann/Porzelle 1999).
- 2 Ob dies in den nächsten Jahren tatsächlich geschehen wird, oder ob nicht vielmehr die meisten Schulprogramme in Aktenschränken der Ministerien lagern werden, ohne eine relevante Innen- und Außenwirkung zu erzeugen, bleibt abzuwarten.
- 3 Wegen der besseren Möglichkeit zum Vergleich handelt es sich um zwei Gymnasien aus einer Region.
- 4 Der Name der Schule wurde geändert.
- 5 Durch den thematischen Fokus dieses Curriculums zur Weltoffenheit bleibt zudem in der Konsequenz die »eine Welt« begrenzt: Schüleraustausch mit Nachbarländern, landeskundlicher Unterricht in den unterrichteten europäischen Fremdsprachen und Einrichtungen wie ein Debating-Club, in dem Schüler der 9. und 10. Klassen aktuelle Themen auf Englisch diskutieren können. Der latente Eurozentrismus, der durch die Schwerpunktbildung dieses Programms deutlich wird, lässt die Einlösung der Erziehung zur Weltoffenheit in einer globalisierten Welt zumindest fraglich werden. Der Brückenschlag zwischen dem traditionellen Eurozentrismus und einem Bewusstsein von der globalisierten Welt ist mit den vorgestellten Aktivitäten noch nicht plausibilisiert.
- 6 Der Name der Schule wurde geändert.

#### LITERATUR

- Dalin, P./Rolf, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Soest 1995.
- Diegelmann, E./Porzelle, K.: Schulprogramm und Evaluation. Aktivitäten, Materialien und Programme der Bundesländer – eine Aktualisierung. In: Pädagogik. Jg. 51., H. 11 (1999), S. 32–36.
- Fend, H.: »Gute Schulen – schlechte Schulen«. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Jg. 78, H. 3 (1986), S. 275–293.
- Maritzen, N.: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung. In: Die Deutsche Schule Jg. 88, H. 1 (1996), S. 22–36.
- Ders.: Leistungstests und Qualitätssicherung im Schulwesen – Politische Zielvorstellungen und Programme. In: Bernhard von Rosenblatt (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft: ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster 1999, S. 93–106.