

Holtappels, Heinz G.; Müller, Sabine; Simon, Frank
**Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung. Inhaltsanalyse aller
Hamburger Programmtexte**

Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 217-233



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz G.; Müller, Sabine; Simon, Frank: Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung. Inhaltsanalyse aller Hamburger Programmtexte - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 217-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275116 - DOI: 10.25656/01:27511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275116>

<https://doi.org/10.25656/01:27511>

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

Heinz Günter Holtappels, Sabine Müller, Frank Simon

Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung

Inhaltsanalyse aller Hamburger Programmtexte

Im neuen Schulentwicklungsparadigma, welches im Zuge erhöhter Gestaltungsautonomie und Selbststeuerung die Schule zum primären Ort von Entwicklungs- und Veränderungsarbeit macht, spielt ein neues Instrument der Schulentwicklung eine offenbar zentrale Rolle: das Schulprogramm. Dabei ist allerdings ein nicht unproblematischer Dualismus in der Funktionsbestimmung impliziert: Das Schulprogramm erhält eine Doppelfunktion als *Entwicklungsinstrument für die Schule* und als *Steuerungsinstrument der Systemebene*.

Ein Schulprogramm soll einerseits zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit der Schule beitragen. Es ist in erster Linie ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst. Zugleich werden aber interne Verständigungen und Entwicklungsarbeiten nach außen transparent, bewertbar und kontrollierbar gemacht. Insbesondere bei Schulprogrammpflicht und Kopplung mit interner und externer Evaluation – als Elemente indirekter Steuerung – erlangen über das Öffentlichmachen externe Qualitätsbewertung und Rechenschaftslegung (z.B. über Genehmigungs- und Dialogverfahren durch die Schulaufsicht) womöglich Übergewicht. Die Steuerungsfunktion wird besonders darin sichtbar, dass Schulprogramme Anknüpfung für Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung sowie Informationsgrundlagen für die Steuerungsebene bieten. Aus dem Spannungsverhältnis dieser Doppelfunktion erwachsen möglicherweise Zielkonflikte, die die Instrumentwirkung für innere Schulentwicklung stören. Schwerpunkt unserer Analyse ist es, zunächst real existierende Schulprogramme darauf hin zu prüfen, inwieweit sich Schulen das Schulprogramm als Entwicklungsinstrument zu Eigen gemacht haben.

1. Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung

Wenn das *Schulprogramm ein wirksames Schulentwicklungsinstrument* sein soll, so müsste es – über die Darlegung des schuleigenen pädagogischen Konzepts der Schulgestaltung hinaus – auch eine zukunftsorientierte Programmatik der Schule vorlegen, also pädagogisch intendierte und perspektivische Entwicklungsziele. So verstanden gehört zu einem Schulprogramm demnach eine Zielorientierung, eine Bestandsaufnahme und eine Entwicklungsperspektive in Form einer Maßnahmeplanung und einer inhaltlich und zeitlich ausgewiesenen Arbeitsplanung, womit Auskunft darüber gegeben wird, welche Gestaltungsformen die Schule mit welchen Zielen und Ansätzen (in einem bestimmten Zeitrahmen) einführen, realisieren oder verbessern bzw. welche Probleme sie mindern oder abstellen will. Ein Schulprogramm ist damit Ausdruck

planvoller Schulgestaltung und bildet eine gemeinsame Plattform der pädagogischen Arbeit in einer Schule, auf der Basis von konsenshaften Verständigungsprozessen im Lehrerkollegium (vgl. auch Fleischer-Bickmann/Maritzen 1996).

Ein Schulprogramm erlangt vermutlich erst durch die Schriftform für alle Schulmitglieder die notwendige Konkretisierung, Transparenz und Verbindlichkeit und bringt die gemeinsamen Ziele und Ansätze erkennbar zum Ausdruck, nach innen wie nach außen. Das schriftliche Werk belegt allerdings noch nicht die reale Pädagogik, kann mancherorts auch Entwicklungsstände vortäuschen und den Mythos einer bereits entwickelten Schulkultur nähren. Umgekehrt haben nicht alle Schulen mit entwickelter Schulkultur ihre Schulgestaltung und Entwicklung verschriftlicht. Schulentwicklungsrelevante Initiativen und Wirkungen sind jedoch nicht allein über das erarbeitete schriftliche Produkt beabsichtigt, sondern zugleich über den Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsprozess des Kollegiums selbst. Produkt und Prozess erlangen gleichermaßen Bedeutung.

1.1 Ziele und Aufgaben eines Schulprogramms

Ein Schulprogramm verdeutlicht die grundlegende Bereitschaft zur Verbesserung der Schulqualität und zur Entfaltung einer förderlichen Schulkultur. Wenn gleich ein Schulprogramm die Seite der Entwicklungsplanung betont, so setzt dies jedoch zumindest vorläufige konzeptionelle Vorstellungen für die pädagogische Schulgestaltung voraus. Entwicklungsorientierte Konzeptarbeit auf der einen und Konsens und Verbindlichkeit auf der anderen Seite stellen dabei neue und hohe Anforderungen an die Einzelschule dar, die keineswegs den traditionellen Arbeitsformen und individuell-autonomen Handlungskonzepten der Lehrkräfte entsprechen.

In diesem Verständnis und dieser Zielrichtung wird ein Schulprogramm zu einem Planungs- und Entwicklungsinstrument für eine gezielte und systematische Weiterentwicklung der Einzelschule in gewählten Schwerpunkten. Dementsprechend lassen sich nach innen für das Schulprogramm schulentwicklungsrelevante Ziele und Aufgaben nach unterscheiden, die damit zugleich – nach unserem Verständnis eines Entwicklungsinstruments – unverzichtbare Bestandteile implizieren (vgl. ausführlich Holtappels 2000): Ein Schulprogramm ...

... benötigt Grundsätze eines pädagogischen Leitbilds, um die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegenden Orientierungen und Ziele zu verdeutlichen; ... sollte systematisch Gestaltungsansätze konzeptionell herausarbeiten und in den Zusammenhang mit Zielen und lokalen Ausgangsbedingungen stellen, Einzelansätze in ein pädagogisches Gesamtkonzept integrieren, welches letztlich die Umsetzung in der pädagogischen Handlungspraxis und Organisation der Schule widerspiegelt;

... stellt Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten für alle Schulmitglieder bereit und schafft über die konsenshafte Erarbeitung eine verbindliche Handlungsgrundlage und Arbeitsplattform;

... gibt im Sinne von Selbstvergewisserung Auskunft über den Entwicklungsstand der Schule, wobei Bestandsaufnahme und Diagnose die Schulgestaltung und pädagogische Arbeit darlegen und zugleich Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe identifizieren;

... stellt das pädagogische Profil der Schule nach außen, für Eltern und regionale Öffentlichkeit dar, gibt Orientierungs- und Entscheidungshilfen, eröffnet Kooperationsfelder für lokale Partner.

1.2 Bisherige Forschungserkenntnisse

Da mit der Erstellung von Schulprogrammen und somit auch mit deren Auswertung in Deutschland Neuland betreten wird, liegen bislang nur wenige Erkenntnisse über die Schulprogrammarbeit und fast keine Daten über reale Inhalte von Programmtexten vor. Folgende Forschungsergebnisse haben Bezug zu unserer Studie:

Mit qualitativen Methoden untersuchten *Arnold/Bastian/Reh (2000)* die Schulprogrammarbeit in Schulen auf jene Spannungsfelder, die wir in der Einleitung andeuten: Ein erstes Spannungsfeld liegt innerhalb der Schulprogrammfunktionen, die Widersprüche in Zielen implizieren. Wichtige Inhalte wie Situationsanalyse und Entwicklungsaufgaben, die ein Schulprogramm als schulinternes Entwicklungsinstrument auszeichnen, eignen sich möglicherweise weniger zur Darstellung in der Öffentlichkeit, weil damit Fehlinterpretationen oder gar Imageschäden entstehen können. Ferner tritt die Funktion des internen Verständigungspapiers in Konflikt mit der Funktion des Schulprogramms als behördliches Steuerungsinstrument, weil damit schulische Problemfelder transparent und – über die Genehmigung – der Kontrolle durch die Schulaufsicht ausgeliefert werden; dies hat zur Folge, dass Schulen oft anspruchsvolle Ziele und Problembearbeitungen meiden zugunsten von simpleren und weniger riskanten Vorhaben. Ein zweites Spannungsfeld liegt zwischen selbstbestimmten Entwicklungstraditionen und der Schulprogrammpflicht: Zum einen wird in Schulen mit selbstinitiiert laufenden Erneuerungsprozessen die abgeforderte Erstellung eines Schulprogramms als störend, nebensächlich und wenig impulsgebend empfunden. Zum anderen konfliktieren die traditionellen Rollen der Schulaufsicht und das diesen entsprechende Verhältnis von Schule und Schulaufsicht mit der Anforderung an die neue Beraterrolle der Aufsicht und der aktiv-autonomeren Gestaltungsrolle der Einzelschule, wobei gerade das Übergangsstadium der Rollenveränderung offenbart, dass beide Seiten noch überwiegend in ihren alten Rollenmustern verhaftet bleiben und somit gegenseitig traditionelle Rollenzuschreibungen hegen, was auch Daten der Studie von Holtappels (1997, S. 74f.) im Rahmen von Innovationsprozessen in Grundschulen zeigen. Das dritte Spannungsfeld entfaltet sich zwischen individueller Lehrerarbeit und die durch das gemeinsame Schulprogramm verlangte Konsensfindung, weil hier der Autonomieanspruch der einzelnen Lehrkraft (in Zielen, Ansätzen, Unterrichtsmethoden etc.) in Konflikt tritt mit den für das Schulprogramm konstitutiven Vereinbarungen und Verbindlichkeiten; Widerstände gegen Gemeinschaftszwang oder fragmentierte Individuallösungen, subversives Unterlaufen gemeinsamer Ansätze oder aufgeweichte Konzepte durch Minimalkonsens können die Folge sein.

Diese Befunde legen für Schulen faktisch die Empfehlung nahe, zu den jeweiligen Funktionen unterschiedliche Programmtexte vorzuhalten. Diese differenzierten Textsorten (Arbeitsprogramm, pädagogisches Konzept, Schulbeschreibung, Werbebroschüre) werden sichtbar in der Studie von *Hilbrich u.a.* (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg 1998),

die im Land Brandenburg 86 Schulprogramme von Ganztagschulen (v.a. Gesamtschulen) mit einem textanalytischen Raster untersuchten. Bestandsaufnahmen sind in den Programmen durchweg präsent, Ziele dagegen offenbar oberflächlich. Inhaltlich werden curriculare Schwerpunkte (zu gut einem Drittel) sichtbar, durchgängig Aussagen zu zentralen Unterrichtsaspekten. 58 % der Schulprogramme weisen keine umsetzungsbezogene Schwerpunktsetzungen auf. Als Schwachpunkte erwiesen sich Vorstellungen zur Evaluation und die Zeitplanung.

Eine Untersuchung von *Schlömerkemper (1999)* zu Einstellungen und Erwartungen der Lehrer/innen und Personen der Systemebene (aus Ministerium und Unterstützungssystemen) in Hessen zeigt: Von Lehrkräften gewünscht und zugleich von beiden Befragtengruppen erwartet wird, dass das Schulprogramm die Thematisierung von Zielen und Inhalten in den Schulen und die Kommunikation der Beteiligten intensiviert und sich die Schule um gute Außendarstellung bemüht. Die Lehrpersonen erhoffen sich zudem eine stärkere Identifikation von Lehrer/innen mit der Schule, glauben aber weniger an diese Wirkung. Weiter wünschen sie für die Schule besonders mehr Handlungsfreiheit, Selbstüberprüfung der Arbeit und eigene Auswahl des Personals. Weniger gewünscht, jedoch als Wirkung von vielen befürchtet wird, dass Schulen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen, Lehrkräfte mit zusätzlichen Aufgaben belastet werden, Schulleitungen mehr Einfluss als Vorgesetzte erhalten, die Steuergruppe von besonderem Status profitiert und Einzelne Profilsucht kultivieren. Die Erwartungen an die Schulprogrammwirkungen der Befragten auf der Systemebene fallen insgesamt optimistischer aus als die der Lehrkräfte, vor allem hinsichtlich stärkerer Einbeziehung der Eltern und Schüler/innen, Klimaverbesserung und höherer Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule, höherer Schulfreude bei Schüler/innen und der Angleichung von Schulprofilen; dagegen erwarten die Befragten der administrativen Ebene u.a. weniger einen Anstieg der Lehrerbelastungen.

Die Erkundungsstudie von *Haenisch (1998)* über die Initiation und die Organisation, über Gelingensbedingungen und Wirkungen des Schulprogramms aus Lehrersicht zeigt, dass in den Schulen die Anknüpfungspunkte vor allem „alte Wurzeln“ waren wie längerfristig gepflegte Projekte, Schwerpunkte und Profile, aber auch Initiativen aus dem Kollegium und Anregungen aus Fortbildungen, neue Richtlinien, Wunsch nach Außendarstellung, Probleme und Unzufriedenheiten in der pädagogischen Arbeit. Erste Wirkungen der Programmarbeit bestehen darin, dass im Kollegium eine intensivere Kommunikationskultur gefördert wird, ein guter Nährboden für stabile Teamarbeit entsteht und sich die Sensibilität der Lehrkräfte für Belange der Schüler/innen erhöht (ebenda, S. 85 f.). Befunde für die Erarbeitung von Schulkonzepten in Grundschulen weisen aus, dass sich Akzeptanz im Kollegium, schulweite Partizipation und institutionalisierte Teamformen als förderliche Faktoren für die Umsetzung des schriftlichen Konzepts in eine entwickelte Lernkultur erweisen (vgl. Holtappels 1999).

2. Ziele und Methoden der Inhaltsanalyse von Schulprogrammen

Im Rahmen des neuen Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) wurden die Schulen aufgefordert, Schulprogramme zu erarbeiten. „Die Verpflichtung zur

Erstellung von Schulprogrammen und zur Evaluation der pädagogischen Arbeit der Schule zielt darauf ab, dass die regelmäßige Bestandsaufnahme, Analyse und Beurteilung der Ergebnisse der pädagogischen Arbeit nicht dem Engagement einzelner Schulleitungen und Lehrkräfte oder der zufälligen Tagesordnung von Gremien überlassen wird. Es soll sichergestellt werden, dass die Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule als eine gemeinsame Aufgabe aller an der Schule beteiligten Gruppen verstanden wird.“ (Freie und Hansestadt Hamburg 1988, S. 8). Alle Hamburger Schulen waren damit verpflichtet, bis zum Ende des Schuljahres 1999 / 2000 ein Schulprogramm vorzulegen, das dann von der Schulaufsicht zu genehmigen war.

In unserer Forschung wurden die von den Schulen vorgelegten Schulprogramme – als erste Ergebnisse von Schulprogrammarbeit – einer Auswertung hinsichtlich der Präsenz und Struktur folgender Darstellungsteile unterzogen: Die Forschungsziele lagen insbesondere darin, *erstens* Leitbilder, Gestaltungs- und Entwicklungsschwerpunkte, Problemfelder, Maßnahmen und Organisationslösungen zu identifizieren, *zweitens* konzeptionelle Zusammenhänge zwischen Ausgangslagen, pädagogischen Zielen, Gestaltungsansätzen und programmatischen Entwicklungsschwerpunkten zu prüfen und *drittens* einen Überblick über Verfahrensweisen und Schritte der Schulprogrammarbeit zu erhalten. Für diese Auswertung stellten die Vorgaben der Schulbehörde für zentrale Inhaltsbereiche und erziehungswissenschaftliche Kriterien Orientierungen dar; diese wurden induktiv durch Programmbereiche und Darstellungsaspekte der Schulen ergänzt.

2.1 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die Inhaltsanalyse erfolgte in einem zweistufigen Verfahren. Eine Erhebung von relevanten deskriptiven Kerndaten der vorgelegten Schulprogramme wurde vorab vorgenommen und bezog sich auf grundlegende Schulprogrammstrukturen. Eine vertiefende inhaltliche Analyse der Schulprogrammtexte erfolgte später und ermöglicht genauere Typologien mit qualitativen Auswertungen, differenzierte Überblicke und Zusammenhänge. Als Methode wurde eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse zur Erfassung und Deskription von zentralen Schulprogramminhalten durchgeführt. Anschließend an die Kerndatenanalyse wurden alle vorliegenden Schulprogramme noch weiterführender ausgewertet. Das Kategoriensystem für diese Auswertung wurde sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt und die aufgrund der Kerndatenanalyse vorliegenden Auswertungskategorien wurden entsprechend erweitert.

Der zweite, vertiefende „Durchgang“ durch die Schulprogramme wurde von zwei anderen Forscherinnen (Erziehungswissenschaftlerinnen) vorgenommen. Dabei wurden zunächst zahlreiche Programme zu zweit analysiert, um ein konsensuales Verständnis über die Kategorisierung sicherzustellen. In die Analyse wurden insgesamt 423 (von 429) Schulprogramme von Hamburger Schulen einbezogen (vgl. Tab.1).

Tab. 1: Verteilung der Schulformen

Schulform	%
Grundschulen (ohne Sek. I)	35,0
Grund-, Haupt- und Realschulen (einschl. GH und HR)	17,5
Gesamtschulen (IGS und KGS)	8,7
Gymnasien (einschl. Oberstufenkolleg)	17,0
Berufliche Schulen	11,6
Sonderschulen (Förder- und Sprachheilschulen)	10,2
Insgesamt	n =423

Der Umfang der Schulprogramme nach Seitenzahl ist sehr heterogen: Einige Schulen haben ihre Programme durch lange Anhänge ergänzt. Das kürzeste Programm hat einen Umfang von sechs Seiten, das längste von 133 Seiten; der Mittelwert liegt bei 31 Seiten. Der weitaus größte Teil der Schulprogramme (49 %) bewegt sich in der Spanne von 20 bis 40 Seiten, 21 % liegen darüber.

2.2 Anforderungen an Schulprogramme in Hamburg

Die Aufgaben eines Schulprogramms werden in § 51 Absatz 1, Sätze 1 und 2 HmbSG gesetzlich definiert. Dort heißt es: „Die Schule legt die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit sowie Kriterien für die Zielerreichung in einem Schulprogramm fest. Sie konkretisiert darin den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Hinblick auf die spezifischen Voraussetzungen und Merkmale ihrer Schülerschaft und die spezifischen Gegebenheiten der Schule und ihres regionalen Umfeldes unter Nutzung der ihr nach diesem Gesetz gegebenen inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten.“ Als Vorgabe wurde die Darstellung von vier Programmteilen festgelegt:

- Bestandsaufnahme
- Spezifische Unterrichts- und Erziehungsaufgaben
- Konkrete Maßnahmen und Arbeitsvorhaben
- Kriterien für die Zielerreichung

Dabei ging es somit um Vorgaben, die den Weg und die Art und Weise der Entwicklung der Schulprogramme betreffen, um pädagogische und erzieherische Gestaltungsansätze, um die konkrete Planung von Entwicklungsschwerpunkten sowie deren Evaluation. Die Bestandsaufnahme sollte den Ausgangspunkt der Schulprogrammarbeit bilden. Mindestens ein Entwicklungsschwerpunkt musste spezifische Unterrichts- und Erziehungsaufgaben berücksichtigen, um zu erreichen, dass sich künftige Projekte und Entwicklungsschwerpunkte auf beide Bereiche (und keinesfalls nur auf den außerunterrichtlichen Teil des Schullebens) beziehen. Konkrete Maßnahmen und Arbeitsvorhaben sollten wiederum gewährleisten, dass die Planungen und Perspektiven möglichst konkret und umsetzungsbezogen erarbeitet werden (anstatt vager Zielsetzungen). Kriterien für die Zielerreichung zielen auf spätere Evaluation der Entwicklungsschwerpunkte. Ansonsten waren die Schulen völlig frei in der Gestaltung der Programmtexte.

3. Eigene Forschungsergebnisse zur Entwicklungsplanung der Schulen

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse der Hamburger Schulprogramme dargestellt. Dabei beziehen wir uns besonders auf die von Schulen ausgewiesenen Entwicklungsschwerpunkte sowie auf den Arbeitsprozess im Rahmen der Schulprogrammentwicklung.

Die Steuerungsvorgaben wurden zu einem hohen Prozentsatz von den Schulen erfüllt: 82 % führten eine Bestandsaufnahme durch, 96 % haben sowohl den Unterricht als auch Erziehungsaufgaben zum Gegenstand ihrer Entwicklungsschwerpunkte gemacht. Dabei kam es vor, dass die Titel der Schwerpunkte einen engen Unterrichtsbezug suggerierten, während die entsprechenden Maßnahmen sich aber kaum auf den Unterricht beziehen. 93 % der Schulen nahmen eine Maßnahmeplanung vor und planten konkrete Arbeitsvorhaben. Bei der Erfassung der Kriterien zur Zielerreichung wurden alle Hinweise auf Evaluationsplanungen aufgenommen (in 88 % der Programme), wovon nur die Hälfte (44 %) über ein ausgearbeitetes Evaluationsdesign (mit konkreten Zielvorstellungen, Indikatoren, Methoden und Beteiligten) verfügt.

Die Grundstruktur der Schulprogramme besteht zumeist in einer Darstellung der Schulprogrammarbeit mit Arbeitsschritten und Arbeitsorganisation (z.B. Steuergruppe), Zielen und Bestandsaufnahmen, gewählten Entwicklungsschwerpunkten mit Maßnahmen und Evaluation. Das *vorhandene* Gestaltungsprofil der Schule wird nicht in allen Programmen sichtbar: 26 % weisen curriculare Profile, 63 % bestehende Ansätze in Unterricht und Schulleben, 27 % Beschreibungen zur Schulorganisation aus.

3.1 Entwicklungsschwerpunkte und Maßnahmeplanung

Einen der Kernbereiche des Schulprogramms bildet dagegen die Entwicklungsplanung für das Arbeitsprogramm der Schule. Hier werden begründete Schwerpunkte, Ziele der Vorhaben und passende Maßnahmen erwartet, um die Vorhaben konkret darlegen zu können. Teils wurden bereits bestehende Gestaltungsschwerpunkte ausgebaut, teils handelt es sich um ganz neue Vorhaben.

Die weitaus meisten Schulen haben eine solche Entwicklungsplanung – unterschiedlich fundiert und differenziert – vorgelegt, wobei jedoch sowohl im Konkretisierungsgrad als auch in der konzeptionellen Ausarbeitung das denkbare Kontinuum ausgeschöpft wird. Ein kleinerer Teil der Schulen hat ein differenziertes Schulkonzept vorhandener Ansätze (selten jedoch theoretisch fundiert) vorgelegt, diese Konzeption aber bereits als Schulprogramm verstanden, ohne die entwicklungsspezifische Seite in Form eines Arbeitsprogramms zu bearbeiten. Wieder Andere haben additiv bestehende Gestaltungsansätze lediglich vorgestellt und mit Vorhaben der Weiterentwicklung verknüpft. Daneben bleibt bei einer kleineren Gruppe von Schulprogrammen höchst unklar, ob überhaupt eine Entwicklungsplanung vorliegt; zum Teil werden lediglich Vorhaben angekündigt.

Die Textsorten variieren von umfassenden Konzeptionen bis zu lediglich tabellarischen Auflistungen. Begründungen für die Schwerpunktbildung finden sich nur zum Teil. Zielsetzungen und Maßnahmen werden in aller Regel dar-

gelegt, wobei die Komplexität und Differenziertheit erheblich variiert: Was in einem Teil der Schulprogramme als Schwerpunkte ausgegeben wird, gilt in anderen Programmen als Maßnahmen. Ein Teil der Schulen versteht Entwicklungsschwerpunkte äußerst eng, vergleichbar mit Einzelmaßnahmen, ein anderer Teil füllt einzelne Entwicklungsschwerpunkte mit sehr komplexen und mehrdimensionalen Gestaltungsvorstellungen. Die meisten Schulen haben einen übergreifenden Gestaltungsbereich (z.B. „Säule“, Ebene der Schulkultur) gewählt, der häufig solche verschiedenen Ansätze, Fachgebiete oder Methoden, die in einem engeren Zusammenhang stehen, integriert bzw. beinhaltet (z.B. Integration, Bewegung, Methodenvielfalt, Medien).

Um die geplanten Entwicklungsschwerpunkte in ihrer tatsächlichen Konzeption besser erfassen zu können, haben wir uns auf die geplanten Maßnahmen konzentriert und diese in drei Oberkategorien (Curriculare Schwerpunkte und Profilbildungen; Pädagogische Gestaltungsansätze in Unterricht und Schulleben; Organisationsformen) eingeteilt, die gleichzeitig vorkommen können. Eine Schule, die beispielsweise ein jahrgangsübergreifendes Konzept einführen will, benötigt dazu ein besonderes Fachcurriculum, wird dieses didaktisch-methodisch ausgestalten und dabei möglicherweise eine Doppelbesetzung anstreben.

Die Anzahl der Schwerpunkte sagt nichts aus über die Qualität der konzeptionellen Ausarbeitung. Gut drei Viertel der Schulen wählten zwei bis vier Schwerpunkte. Grundschulen haben häufiger als andere Schulformen nur einen oder zwei Schwerpunkte. Bei Gesamtschulen, Berufsschulen und Gymnasien verschiebt sich dagegen die Anzahl im Durchschnitt leicht nach oben. Die Titel der benannten Entwicklungsschwerpunkte sind teilweise sehr weit gefasst und entsprechen Zielsetzungen; teilweise sind sie so konkret, dass sie bereits bestimmte Maßnahmen beschreiben. Entwicklungsschwerpunkte mit ähnlichen Titeln sind in verschiedenen Schulen mit teilweise ganz verschiedenen Inhalten gefüllt. In der Analyse wurde daher ein besonderes Gewicht auf die Erfassung der geplanten Maßnahmen gelegt, die zur Umsetzung dieser Entwicklungsschwerpunkte skizziert sind.

3.1.1 Curriculare Schwerpunkte und Profilbildungen

In den Bereich curricularer Entwicklungen und Profilbildungen wurden nur solche Entwicklungsvorhaben als fächerübergreifende Lernbereiche oder als Fachcurriculum eingeordnet, die im Text auch konzeptionelle Darlegungen für curriculare Ansätze, Projekte und Fachprofile enthielten (bloße Ankündigungen wurden nicht registriert). Auch die Erweiterung des Spektrums an Wahlbereichen oder Profilbildungen als übergreifende Schwerpunktsetzung in einer Schulstufe (z.B. Thema „Bewegung“ in verschiedenen Unterrichtssektoren) gehört unter die curriculare Dimension.

Curriculare Schwerpunkte werden von einer beachtlichen Zahl von Schulen angegangen, drei von fünf Schulen siedeln hier ihre Schwerpunkte an. Gesamtschulen und Gymnasien offenbaren hier besondere Stärken. Insgesamt gesehen basiert ein großer Teil der hier eingeordneten Entwicklungsschwerpunkte auf recht anspruchsvollen Konzeptionen und Vorhaben (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Curriculare Schwerpunkte und Profilbildungen als Entwicklungsschwerpunkte (Mehrfachnennungen); = 423 Schulprogramme

Inhalte der Entwicklungsplanung	abs.	%
Curriculare Schwerpunkte/Profilbildungen insgesamt	248	58,6
fächerübergreifend unterrichtete Lernbereiche	170	40,2
Abweichungen von der Stundentafel	58	13,7
Profilbildungen in einzelnen Schulstufen	41	9,7
Schwerpunktsetzungen in den Neigungsbereichen	97	22,9
Entwicklung eines besonderen Fachcurriculums	89	21,0

Bemerkenswert ist die fächerübergreifende Orientierung für unterrichtliche Lernbereiche; solche fächerübergreifenden Lernfelder finden sich z.B. bei Technikkonzepten, Handel, Medienerziehung, Umwelt und Energie oder Natur. Dies betrifft vor allem projektbezogene Ansätze, die aber über singuläre Ereignisse hinausgehen sollen und deshalb curricular verankert werden. Auch hier zeigen sich verstärkt Gesamtschulen und Gymnasien sowie Sonderschulen. Besondere Fachcurricula oder Profilbildungen in der Umsetzung von Lehrplänen finden sich bei 21 % (besonders in Gesamtschulen) und betreffen Ansätze wie Mathematikförderung, Leseförderung. Veränderungen der Fachstundenkontingente.

3.1.2 Pädagogische Gestaltungsansätze im Unterricht

Die Dimension der pädagogischen Gestaltungsansätze umfasst Entwicklungsschwerpunkte zu spezifischen Formen der pädagogischen Umsetzung von didaktisch-methodischen oder sozial-erzieherischen Konzepten. Die konzeptionelle Ausarbeitung ist äußerst heterogen und zumeist nur angedeutet und basiert eher selten auf einer bildungs- bzw. erziehungstheoretische Fundierung.

Tab. 3: Pädagogische Gestaltungsansätze im Unterricht als Entwicklungsschwerpunkte (Mehrfachnennungen); N = 423 Schulprogramme

Inhalte der Entwicklungsplanung	abs.	%
Didaktisch-methodische Schwerpunkte im Unterricht	330	78,0
Besondere Akzente im Fachunterricht	238	56,3
Besondere Lerngelegenheiten	228	53,9
klassen- und jahrgangsübergreifende Ansätze	131	31,0
Berufsorientierung	98	23,2
Fördermaßnahmen für spezielle Schülergruppen	201	47,5
Differenzierung	173	40,9
Besondere Formen der Leistungsmessung	39	9,2
Besondere Maßnahmen der Stufenübergänge	44	10,4
Informations-/Kommunikationstechnologien / Neue Medien	132	31,2

Wie Tabelle 3 verdeutlicht, beinhalten fast alle Schulprogramme Entwicklungsschwerpunkte, die pädagogischen Gestaltungsarrangements in Unterricht und Schulleben zuzuordnen sind. Besonders verbreitet zeigen sich besondere Lehr-Lern-Formen im Unterricht; im Vordergrund steht jedoch nicht immer unbedingt eine Erweiterung der Methodenvielfalt in den Unterrichtsformen. In einer hohen Zahl der Schwerpunkte geht es vorrangig um die Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien im Sinne methodischer Schlüsselqualifikationen; hinzu kommen besondere Materialentwicklungen. Ebenfalls

stark vertreten, insbesondere in der Sekundarstufe I und II, sind damit korrespondierende besondere didaktische bzw. methodische Akzente im Unterricht eines Fachs oder die unterrichtliche Umsetzung fächerübergreifender Konzepte. Lerngelegenheiten und Lernarrangements im außerunterrichtlichen Schulleben, oft verbunden mit sozialen Erfahrungsfeldern, bilden den dritten stark vertretenen Bereich der Lernansätze, besonders in Gesamtschulen; dazu gehören vor allem Arbeitsgemeinschaften, Projektwochen, Werkstattlernen oder gemeinschaftsfördernde Veranstaltungen. Daneben gewinnen in den Schulprogrammen auch Vorhaben zur intensiveren Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Ansätze der Medienpädagogik hohe Bedeutung; allerdings scheinen Anwendungs- und Nutzungsaspekte hier noch den Vorrang zu erhalten, medienpädagogisch fundierte Konzeptionen werden nur in einem Teil dieser Vorhaben sichtbar.

Mit all diesen Lernschwerpunkten oftmals in Verbindung stehen einerseits klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten; andererseits werden außerschulische Lernorte in die Vorhaben einbezogen und Ansätze mit außerschulischen Kooperationspartner gemeinsam geplant (z.B. Betriebe, Museen, Vereine); Praktika und Schüleraustausch (vor allem bei Berufsschulen und Gymnasien) wurden hier ebenfalls eingeordnet. Gesondert erwähnenswert sind die Entwicklungsvorhaben, die Berufskunde, -findung und -orientierung verstärkt im schulischen Unterricht verankern wollen, vor allem in Schulformen der Sekundarstufe I und II; dabei fällt auf, dass Berufsschulen und Gesamtschulen sich dieser Entwicklungsaufgabe besonders verpflichtet fühlen. In Berufsschulen und Gymnasien werden hierzu jedoch auch Vorhaben zu verbesserten Stufenübergängen (zwischen Schule und Berufstätigkeit oder -ausbildung und zwischen SI in SII) sichtbar. Im Bereich von Grundschule, GHR und Gesamtschule geht es dagegen meistens um den Übergang nach der Primarstufe.

Einen beachtlichen Anteil an den Entwicklungsvorhaben nehmen auch Fördermaßnahmen und Formen der Differenzierung ein. Förderung wird dabei vielfach umfassend – als Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung – verstanden; auffallend ist die Häufung der Begabtenförderung, während die Förderung lernschwacher Schüler/innen bemerkenswerter Weise in den meisten Programmen nicht in den Vordergrund gerückt wird. Bei den Differenzierungsvorhaben fällt auf, dass vielerorts äußere Differenzierung im Sinne der Einrichtung besonderer Lerngruppen nach Leistungsniveau verfolgt wird, in Gymnasien, aber nicht selten auch in Grundschulen. Hinsichtlich der besonderen Formen von Leistungsbeurteilung werden in der Primarstufe vor allem Lernentwicklungsdiagnosen weiter entwickelt oder Lesefähigkeit getestet, in anderen Schulformen werden häufig Ergebnisse aus Schülerleistungsuntersuchungen in die Entwicklungsvorhaben eingebaut bzw. Tests wiederholt (z.T. zugleich als Evaluation vorgesehen).

3.1.3 Pädagogische Gestaltungsansätze im Schulleben

Ein Schwergewicht in den Entwicklungsvorhaben bilden die sozialerzieherischen Ansätze, vornehmlich Ansätze zur Verbesserung des sozialen Klimas (bei der Hälfte der Schulen), vor allem bezüglich der Kommunikation im Klassenraum oder im Kollegium. Dies betrifft teilweise auch die Formen sozialen und interkulturellen Lernen und die Entfaltung von Regelentwicklung und die Schaffung einer Konfliktkultur (35 %).

Tab. 4: Pädagogische Gestaltungsansätze im Schulleben als Entwicklungsschwerpunkte (Mehrfachnennungen); N=423

Inhalte der Entwicklungsplanung	abs.	%
Beratungs-/Betreuungs-/Freizeitangebote	83	19,6
soziales Lernen	178	42,1
interkulturelles Lernen	151	35,7
Besondere Formen der Schülermitwirkung	80	18,9
Besondere Formen der Konfliktregelung	147	34,8
Besondere Formen der Elternarbeit	54	12,8
Integrative Maßnahmen	50	11,8
Schulordnung	145	34,3
Soziales Schulklima	200	47,3

Im ersten Fall treffen wir selten ausgearbeitete Konzepte sozialen Lernens an; interkulturelle Erziehung und Bildung nimmt dabei einen kleinen Anteil ein. Im zweiten Fall wird häufig die Entwicklung einer Schul- oder Hausordnung als Entwicklungsschwerpunkt aufgebauscht, meist ohne zusätzliche gezielte Lernarrangements für die Entwicklung von Sozialkompetenzen. Allenfalls tauchen Mediation und KonfliktSchlichtung als Schwerpunkte auf, für die vorliegende Konzeptionen in der eigenen Schule erprobt werden sollen. Einige wenige Programme enthielten allerdings auch umfassendere Präventionsansätze bezüglich Sucht und Gewalt. Der Bereich der Bewegungs- und Freizeitangebote ist erwähnenswert, weil hier oftmals recht fundierte Konzepte vorgelegt werden.

Entwicklungsansätze zu integrativen Maßnahmen finden sich eher selten, was aber aufgrund der in Hamburg noch relativ aktuellen und breiten Entwicklungsmaßnahmen der letzten Jahre vielleicht nicht überrascht; die entsprechenden Konzepte sind eingeführt und etabliert, erlangen somit in künftigen Vorhaben nicht einmal größeres Gewicht.

3.1.4 Organisationsformen

Die Dimension der inneren Organisation der Schule beinhaltet sowohl das Schulmanagement und die Personal- und Arbeitsorganisation als auch die Schul- und Lernorganisation in struktureller, zeitlicher, räumlicher und personeller

Tab. 5: Organisationsformen als Entwicklungsschwerpunkte (Mehrfachnennungen); N=423

Inhalte der Entwicklungsplanung	abs.	%
<i>Organisationsformen insgesamt</i>	332	78,5
besonderes Zeitkonzept	104	24,6
besonderes Raumkonzept	159	37,6
Festlegungen zum Personaleinsatz	95	22,5
Teambildung und besondere Formen der Lehrerverkooperation	211	49,9
Grundsätze zum Ressourceneinsatz	52	12,3
besondere Festlegungen zum Schulmanagement	39	9,2
besondere Ansätze zur Beratung und Information	64	15,1
besondere Klassen oder Züge	35	8,3

Hinsicht. In Kategorien dieser Dimension wurden solche Entwicklungsschwerpunkte eingeordnet, die explizit organisatorische Konzeptionen und Maßnahmen als Vorhaben aufweisen.

Bemerkenswerterweise macht gut die Hälfte der Schulen die Intensivierung der Lehrerverkooperation oder sogar die Institutionalisierung von Teamformen (z.B. Einrichtung von Jahrgangsteams, Klassenleitungsteams) zum Gegenstand ihrer Entwicklung. Die vielfach konzeptionell ausgearbeiteten Vorhaben zeigen, dass es sich in aller Regel nicht nur um Absichtserklärungen sondern um durchgreifende Veränderungen handelt, die zumindest große Teile des Kollegiums betreffen. Sonderschulen und Gesamtschulen haben solche Ansätze noch häufiger in ihrem Arbeitsprogramm, während die Kooperation nur in jeder dritten GHR-Schule einen Schwerpunkt bildet. Ein Fünftel der Schulen macht sich zudem auf den Weg, den Personaleinsatz weiter zu entwickeln. Diese Ansätze hängen häufig mit Teambildungen oder Fördermaßnahmen zusammen, werden jedoch auch durch andere Zeitkonzepte sowie – ähnlich wie Teamentwicklung – durch fächer- und klassenübergreifendes Arbeiten auf den Plan gerufen.

Ein zweiter starker Bereich umfasst schulräumliche Veränderungen oder besondere Raumnutzungen. Während es in Grundschulen und GHR-Schulen vielerorts vorwiegend um die Schulhofgestaltung geht, werden insgesamt unterschiedlichste Maßnahmen der Raumnutzung ins Auge gefasst, z.B. für Bewegung und Spiel, Informationstechnologien, Projektarbeit, soziales Lernen, Lernmaterialien. Wenn demgegenüber Ansätze zur Entwicklung des Zeitkonzepts quantitativ nicht so sehr ins Gewicht fallen, liegt dies möglicherweise darin begründet, dass für alle Schulen der Primarstufe kurz vor Beginn der Schulprogrammarbeit mit der Halbtagsgrundschule bereits eine neue Zeitorganisation auf den Weg gebracht wurde, der zum Teil auch den GHR-Bereich betrifft. So spielt die Zeitorganisation im Schulprogramm weniger eine Rolle; die Gesamtschulen bilden hier die Ausnahme. Strukturelle Maßnahmen der Schülerzusammensetzung werden oft durch äußere Differenzierung in Form der Einrichtung besonderer Klassen oder Kurse bedingt, nicht selten, um unterschiedlich leistungsstarke Gruppen zu unterrichten; auch neue Bildungsgänge oder Schulzweige (vor allem in Berufsschulen) verbergen sich in dieser Kategorie.

Seltener gehören Organisationsansätze im Bereich des Schulmanagements zu den Vorhaben. Besonders Berufsschulen wollen hier aber neue Wege gehen; im Bereich des Ressourcenmanagements treffen am ehesten Gesamtschulen Festlegungen für ihre Entwicklungsvorhaben. Noch oft gewählt wird die Verbesserung der Beratung und Information in der Schule. Diese – besonders von Berufsschulen verfolgten – Ansätze richten sich zum Teil nach innen, auf die Information der Schulmitglieder, zum Teil nach außen zur Information potentieller Ausbildungskunden oder -abnehmer.

3.2 Arbeitsschritte und Organisationsformen des Prozesses

Die schriftlichen Schulprogramme geben gemäß den behördlichen Vorgaben und Anregungen zumeist auch Informationen, zumindest einige Hinweise, auf den Prozess der Entstehung des Schulprogramms in der Schule. Das Kontinuum der Darstellungen reicht hier allerdings von detaillierten Prozessberichten (über mehrere Seiten), über kurze Verlaufsschilderungen bis hin zu einfa-

chen chronologische Auflistungen des Entwicklungsverlaufs; zum Teil enthalten die Programme jedoch keinerlei oder höchst ungenaue Informationen über die Schulprogrammarbeit. Sofern Darstellungen vorhanden sind, arbeiten die Schulen meist mit einem kurzen Verlaufsbericht und Ablaufdiagrammen, um die Stationen der Programmerstellung zu verdeutlichen. In den wenigen detaillierten Prozessdarstellungen werden sogar oft Reflexionen zum Prozessverlauf mitgeliefert. Dennoch sind teilweise weder die Arbeitsschritte der Programmentwicklung noch die Arbeitsstrukturen eindeutig aus den oft spärlichen Darstellungen herauslesbar; am wenigsten werden die Formen und Szenarien der Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse für den Leser nachvollziehbar.

3.2.1 Durchgeführte Arbeitsschritte

In einem großen Teil der Schulprogramme werden die Arbeitsschritte nicht oder nicht vollständig explizit ausgewiesen oder beschrieben. Zumeist sind sie jedoch aus den weiteren Darstellungen des Gesamtprogramms zu erschließen, vor allem aus Darstellungen zum pädagogischen Konzept, zum Leitbild, zur Ausgangssituation sowie zur Entwicklungsplanung des Arbeitsprogramms.

Die geforderte Maßnahmeplanung wurde in 93 % der Schulen vorgenommen. Zielklärung (81 %) und Bestandsaufnahme (82 %) werden nicht durchgängig beschrieben. Eine kritische Bilanz oder Diagnose der Schulsituation, als wichtiges Instrument systematischer Analyse, wird immerhin in zwei Drittel der Schulen praktiziert, aber damit deutlich seltener als die anderen Schritte. Besonders bei Berufsschulen und Gymnasien ist eine solche Analysephase offenbar deutlich seltener anzutreffen.

Interne Fortbildungen im Zusammenhang mit der Schulprogrammentwicklung wurden explizit von neun Prozent der Schulen benannt. Hinweise auf Informationsbeschaffung aus der Literatur sind noch spärlicher, wenngleich aufgrund der in den überwiegenden Fällen doch sehr systematischen Vorgehensweise anzunehmen ist, dass zumindest die einschlägigen Leitfäden zur Kenntnis genommen wurden.

3.2.2 Interne Steuerung und Partizipation der Schulmitglieder

Nach Praxiserfahrungen und Forschungsbefunden zur Schulentwicklungspraxis haben sich eigens dafür geschaffene Arbeitsstrukturen in Form von Koordinierungsteams zur Steuerung und Arbeits- oder Qualitätszirkel zur konzeptionellen Entwicklung von Programmbausteinen als förderlich erwiesen. Die Schulprogramme geben dazu häufig keine klaren Antworten. Registriert haben wir jedoch als aktive Formen nicht die bloße formale Gremienbeteiligung.

65 % der Schulen haben eine Steuergruppe. Am höchsten liegen die Quoten in Sonderschulen und Berufsschulen (über 90 %), wo wegen der verschiedenen Schularten die Notwendigkeit der Koordination am dringlichsten war. Währenddessen können Grundschulen mit relativ kleinen Kollegien auf eine Steuergruppe eher verzichten. Die Steuergruppen wurden entweder für die Schulprogrammarbeit gebildet oder waren schon vorher im Rahmen begonnener Entwicklungsprozesse eingeführt.

Die Steuergruppe hatte zumeist Aufgaben der Koordination und der Vorbereitung, in manchen Fällen auch der Verschriftung des Schulprogramms; in zahl-

reichen Schulen leistete sie auch die wesentliche konzeptionelle Arbeit. Über die Zusammensetzung der Steuergruppe wird wenig bekannt, vielfach wechselte auch das Personal oder die gesamte Steuergruppe. Zudem leisteten die thematischen Arbeitsgruppen Zielklärungen und Bestandsaufnahmen und erstellten Programmbausteine und Maßnahmeplanungen. Zumeist wurden sie für längere Zeit eingerichtet; andernorts agierten sie im Rahmen eines „Konferenzmodells“, bei dem die Arbeitsphasen der AG immer in eine Konferenz eingebunden war. Die Einrichtung von inhaltlichen Arbeitsgruppen (69 %) für Teile des Programms ist nicht nur ein Indikator für die Intensität der Programmarbeit sondern auch für die breite Einbindung und schulweite Partizipation des Kollegiums. Dies scheint in Sonderschulen, Gesamtschulen und Grundschulen überproportional gut zu gelingen. In Gymnasien dagegen wurde nur in 42 % der Fälle das Schulprogramm in AGs erarbeitet; hier kann die kollegiumsweite Beteiligung keineswegs überall angenommen werden.

Die Partizipation der verschiedenen Gruppen von Schulmitgliedern kann als Indikator für eine demokratische Beteiligung und zugleich als Hinweis auf die Ernsthaftigkeit und Intensität von Schulentwicklungsprozessen gewertet werden. Hierzu geben die weitaus meisten Schulprogramme Auskunft, jedoch in häufig wenig präziser Form. Drei Muster von Partizipationsformen lassen sich identifizieren: a) aktive Beteiligung an inhaltlicher Programmarbeit in schulprogrammbezogenen Konferenzen, Workshops oder Steuer- und Arbeitsgruppen, b) Beteiligung durch Umfunktionierung der formalen schulischen Mitwirkungsgremien zu inhaltlichen Programmforen, c) passive Beteiligung durch Befragung von Lehrkräften, Eltern oder Schüler/innen (z.B. zur Bestandsaufnahme).

Nicht in allen, aber in den weitaus meisten Schulen (87 %) partizipierte das gesamte Lehrerkollegium an der Schulprogrammarbeit, in Gymnasien jedoch nur 69 %. Bemerkenswert ist das häufige Gelingen der Lehrerpartizipation in Berufsschulen (95 %) angesichts der Unterschiedlichkeit der Schularten innerhalb des Gesamtkollegiums. In zwei Drittel der Fälle waren Eltern (z.T. nur Elternvertreter) intensiv beteiligt, in jeder dritten Schule auch die Schülerschaft. GHR-Schulen und Gesamtschulen liegen in der Schülerpartizipation weit zurück. Berufsschulen und Grundschulen unterscheiden sich in plausibler Weise diametral in der Eltern- und Schülerpartizipation (82 %/20 % bzw. 61 %/14 %). In aller Regel geschah offenbar die Partizipation über die Teilnahme an Konferenzen oder an Arbeitsgruppen. In zahlreichen Schulen gehörten Eltern und Schüler/innen auch zur Steuergruppe. Vor allem die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern bedeutete in zahlreichen Schulen keine aktive Partizipation, sondern eine Befragung der betreffenden Gruppen. Aber auch Kinderkonferenzen, Schüler-Workshops und Eltern-Fortbildungen werden vereinzelt sichtbar.

3.2.3 Externe Beratung

In einer Zeit, in der Schulprogrammarbeit und Evaluation noch nicht in die Arbeitskultur der Schule Eingang gefunden haben, hat externe Unterstützung und Beratung hohe Bedeutung und wird in der Regel von den Schulen dringend benötigt. Vielfach wird in ersten empirischen Studien und Fallanalysen von einem förderlichen Einfluss auf die Entwicklungsarbeit von Schulen berichtet, dennoch gelingt Beratung keineswegs durchgängig. Zugleich zeigen manche

Schulen auch Abschirmungstendenzen und geringe Aufnahmebereitschaft für Impulse von außen.

In den Schulprogrammen finden sich zur Inanspruchnahme externer Unterstützung und Beratung vergleichsweise sehr wenige Informationen. Aufgrund der spärlichen Programmangaben erweist sich der Erhebungsbogen als zu differenziert, da hier zwischen Prozessmoderation, Systemberatung und Fachberatung sowie Leitungs- und Teambberatung unterschieden wird. Insgesamt hat gut die Hälfte der Schulen (insgesamt 225) von der Möglichkeit externer Beratung Gebrauch gemacht. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass die anderen Schulen keine Beratung in Anspruch genommen haben, sondern lediglich, dass in den Schulprogrammen dazu keine Angaben zu finden sind. Am häufigsten geben die Sonderschulen, am wenigsten die Gymnasien (37 %) externe Beratung an; Gymnasien haben offenbar nur halb so häufig wie die anderen Schulformen eine Prozessbegleitung und -moderation für ihre Programmarbeit herangezogen.

Im Zuge des Schulprogrammprozesses kommt Schulleitungsberatung ebenso kaum vor wie Fachberatung in pädagogischen und fachdidaktischen Feldern und Teambberatungen. Im Wesentlichen haben die Schulen während der Schulprogrammarbeit Prozessbegleitung und -beratung (fast ausschließlich Hamburger Schulbegleiter) in bestimmten Arbeitsabschnitten (z.B. Jahreskonferenzen), in Anspruch genommen. Rund fünf Prozent der Schulen beschränkte sich auf die Beratung von Teams, insbesondere der Steuergruppe (vor allem Gymnasien und Berufsschulen), oder nahm sie zusätzlich entgegen. Allerdings geschah in zahlreichen Schulen vermutlich keine Prozessbegleitung im strengen Sinne, da sie zu einzelnen schulprogrammrelevanten Ereignissen und Phasen (z.B. Jahreskonferenz, Workshops) immer wieder nur punktuell Beratungspersonen hinzugezogen haben, zum Teil sogar verbunden mit einem Wechsel der Personen bzw. Beratungsart.

4. Übergreifende Erkenntnisse

In verschiedenen Schulen sind Hinweise darauf zu finden, dass die mit großer Skepsis begonnene Schulprogrammarbeit innovative Entwicklungsprozesse einzuleiten scheinen. Durch die systematische Entwicklung der Schulprogramme aufgrund fester Vorgaben wurde eine hohe Partizipation der Schulmitglieder praktiziert, haben die meisten Schulen eine datengestützte Bestandsaufnahme vorgelegt, ein beträchtlicher Teil ausgearbeitete Evaluationsplanungen. Dies wäre ohne die Schulprogrammentwicklung vermutlich nicht in diesem Umfang geschehen. Bei der Analyse wurden übergreifende Auffälligkeiten in den Schulprogramm-Texten sichtbar, die von allen vier Auswertungspersonen weitgehend übereinstimmend registriert wurden:

- (1) Die Schulprogramme unterscheiden sich ganz erheblich im *Konkretisierungsgrad* der Darstellungen, von allgemeinen Absichtserklärungen und unklaren Projekt-Skizzen bis hin zu konkreten und differenzierten Plänen und Konzepten, womit Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit zum Ausdruck kommt.
- (2) Schulen, die *Vorarbeiten oder Vorerfahrungen* in Schulentwicklung (z.B. Modellversuche) aufweisen oder bereits Schriftwerke als „Vorläufer“ eines Schulprogramms (z.B. Profildarstellung, Schulkonzept, Schulbroschüre) er-

arbeitet hatten, zeigen sich teilweise offenbar besser in der Lage, eine konzeptionell ausgearbeitete Textfassung zu erstellen. Schulen, die über weite Strecken ihres Schulprogrammprozesses eine *externe Beratung* als Prozessbegleitung in Anspruch genommen hatten, legten vielfach konzeptionell fundiertere Programme vor; gleichwohl benötigten Schulen mit elaborierteren Programmen keineswegs durchgängig Beratung.

(3) Der *Umfang* der Schulprogramme lässt keine Vorhersage über den Konkretisierungsgrad oder die *Qualität der Darstellungen* zu. Schulprogramme mit einem Umfang von deutlich weniger als 20 Seiten erweisen sich in dieser „Sparversion“ jedoch selten als aussagekräftige Programmtexte. Schulprogramme mit einem hohen Seitenumfang von über 50 Seiten laufen indes Gefahr, weder vom Kollegium als Arbeitsplattform noch von Eltern als Informationstext wahrgenommen zu werden; seitenstarke Schulprogramme zeigten sich in der Auswertung nicht selten als unübersichtliche und ballastintensive „Sammlungen“ pädagogischer Ansätze.

(4) In *inhaltlicher Hinsicht* hat der überwiegende Teil der Schulen pädagogisch relevante Entwicklungsschwerpunkte bearbeitet. Teilweise wird zwar in periphere Bereiche ausgewichen, zum Teil legen Schulen respektable Konzeptionen und Planungen vor. Eine kleine Gruppe von Schulen scheint sich mit zu komplexen Entwicklungsplanungen für den fraglichen Programmzeitraum zu übernehmen. Durch die Festschreibung von Zielsetzungen sowie Arbeits- und Zeitplänen wird ein gewisser Verbindlichkeitsgrad gesichert. Darauf kann im Rahmen späterer Evaluation Bezug genommen werden. Inhaltlich wurde in zahlreichen Schulen an bereits bestehende Schwerpunkte angeknüpft oder Innovationsprogramme des Landes aufgegriffen. Viele Schulen begeben sich jedoch auch auf ganz neue Wege. Da aber nicht überall für geplante Vorhaben Kompetenzen bereits vorhanden sind, wären gezielte Fortbildungsplanungen flankierend vonnöten, die aber nur in 37 % der Programme erkennbar sind. Als problematisch könnten sich unklare Verhältnisse auf der Ebene von Zielklärung und Konsensbildung erweisen: Nur 38 % der Schulprogramme weisen ein formuliertes pädagogisches Leitbild aus (bei Gymnasien und Gesamtschulen aber doppelt so viele).

(5) In der konzeptionellen Qualität wird aufgrund eines Ratings der Auswerter eine *erhebliche Varianz* in der inneren Konsistenz, im Konkretisierungsgrad und in der theoretisch-konzeptioneller Fundierung sichtbar. Die weitaus meisten Schulprogramme beinhalten im Kern Arbeitsprogramme, aber kein Schulkonzept, welches vorhandene oder beabsichtigte Lern- und Erziehungsansätze und Organisationsstrukturen schulpädagogisch begründet, aufeinander bezieht und in einen Gestaltungszusammenhang integriert. Dabei müssten die pädagogischen Gestaltungsansätze und Organisationsformen auf die jeweiligen Ziele der Schule bezogen sein; die spezifische Schulsituation und die lokalen Umfeldbedingungen der einzelnen Schule wiederum sollten sich in den Zielen widerspiegeln. Diese Verknüpfungen im Sinne innerer Konsistenz gelingen erwartungsgemäß im ersten Versuch ansatzweise zwar den meisten, elaboriert jedoch (mit 14 bis 20 Prozent) nur wenigen Schulen. Ähnlich verhält es sich mit dem Konkretheitsgrad (10 % sehr konkret) und mit der konzeptionellen Fundierung (9 % hoch).

Dies liegt aber vor allem daran, dass in der wissenschaftlichen Diskussion und in administrativen Vorgaben der Entwicklungs- und Programmaspekt betont wird. Wenn das Schulprogramm jedoch in Zukunft ein – im Hinblick auf die tatsächliche Entwicklung der Gestaltungsqualität von Schulen – wirksames Schulentwicklungsinstrument werden soll, dann bedarf es auch einer schultheoretisch-konzeptionellen Basis der Schulgestaltung, die für die Programmarbeit intensivere Reflexionen über Unterrichten und Erziehen voraussetzt.

Literatur

- Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Reh, Sabine: Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 4, S. 414-429
- Fleischer-Bickmann, Wolf; Maritzen, Norbert: Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: Pädagogik, 48, 1996, 4, S. 12-17
- Haenisch, Hans: Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen. Soest 1998
- Holtappels, Heinz Günter: Grundschule bis mittags – Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München: Juventa 1997
- Holtappels, Heinz Günter: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. in: Schulmanagement, 30, 1999, 1, S. 6-14
- Holtappels, Heinz Günter: Schulprogramm – ein Instrument zur Entwicklung der Grundschule. In: T. Böhm, H. Gesing, A. Hammelrath, D.H. Heckt, H.G. Holtappels, E. Jürgens (Hg.): Praxishandbuch Grundschule – Grundschule gestalten und entwickeln (Loseblattwerk) Neuwied: Luchterhand, 2000, 4.3.3, S. 1-19
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg (Hg.): Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg. Potsdam 1998 (Landesweite Auswertung der Schulprogramme aus Ganztagschulen)
- Schlömerkemper, Jörg: Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. In: Pädagogik, 51, 1999, 11, S. 28-30

Heinz Günter Holtappels, geb. 1954, Dipl.Soz.Wiss., Dr. rer.soc., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (Bildungsmanagement und Evaluation), am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund

Sabine Müller, geb. 1970, Dipl.Päd., Dr. paed., Wiss. Mitarbeiterin beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest

Frank Simon, geb. 1971, Dipl.Päd. u. 1. Staatsexamen Lehramt Mathematik u. Biologie, Wiss. Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft, Hochschule Vechta