

Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Reh, Sabine
**Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der
Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung**

Die Deutsche Schule 92 (2000) 4, S. 414-429



Quellenangabe/ Reference:

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 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276243 - DOI: 10.25656/01:27624

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276243>

<https://doi.org/10.25656/01:27624>

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

Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit

Erfahrungen bei der Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung

In einem zweijährigen *Forschungsprojekt* mit dem Titel „Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen“ haben wir¹ zwischen 1997 und 1999 Schulentwicklungsprozesse an sechs Hamburger Schulen unterschiedlicher Schulform und unterschiedlicher Reformtradition beobachtet (vgl. auch Arnold u.a. 1999, Arnold u.a. 2000, Combe 1999).

Die von uns beobachteten Schulen standen allesamt vor der *Aufgabe, ein Schulprogramm zu erstellen*. Am 1. August 1997 war das neue Hamburgische Schulgesetz in Kraft getreten, das in § 51 alle staatlichen Schulen dazu verpflichtet, Schulprogramme zu erarbeiten. In diesem sollen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen der pädagogischen Arbeit festgelegt und zugleich Kriterien für die Zielerreichung formuliert werden, an denen die Schulen im Zuge von regelmäßigen Evaluationen den Erfolg ihrer Arbeit überprüfen. Für die Entwicklung der Schulprogramme wurde den Schulen eine Frist von drei Jahren eingeräumt; die Programme mussten bis zum Ende des Schuljahres 1999/2000 bei der Schulbehörde vorgelegt werden. Sie sind von der Schulbehörde zu genehmigen – eine Besonderheit der gesetzlichen Regelung in Hamburg (vgl. BSJB 1998 a).

Bei der Schulprogrammarbeit handelt es sich um einen *neuen Sektor der Arbeit von Lehrern und Lehrerinnen*. Schulprogrammarbeit kommt zur bisherigen Unterrichtsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer hinzu. Das lässt sich stellvertretend an zwei Beobachtungen verdeutlichen: Zur Bearbeitung einer ersten Entwicklungsaufgabe im Rahmen der Schulprogrammarbeit, der Erarbeitung eines Konzepts zur Rhythmisierung des Schuljahres, benötigte die Konzeptgruppe einer Schule in der Summe 170 Lehrerstunden; eine quantitative Belastung, die so keiner der Beteiligten erwartet hatte. Eine zweite Beobachtung: Nach einem Jahr Entwicklungsarbeit an der gleichen Schule wollte etwa die Hälfte der Konzeptgruppenmitglieder diese Arbeit beenden. Ihre Begründung war nicht Enttäuschung über den fehlenden Erfolg der Arbeit; sie wollten allerdings lieber wieder mehr Kraft auf die Unterrichtsarbeit verwenden. Für diese Lehrer und Lehrerinnen standen also Zeit für Schulprogrammarbeit und Zeit für Unterrichtsarbeit in Konkurrenz zueinander.

1 Neben den Autoren dieses Beitrags waren Arno Combe, Kerstin Leue-Schack und Carla Schelle, sowie die Studierenden Mirko Czarnetzki, Hilke Hansen, Matthias Lotz, Maike Molesch, Katrin Pingel und Katrin Thiele beteiligt.

Von hier aus eröffnete sich uns der Blick auf *Fragen der Belastung durch die Arbeit an Schulprogrammen*. Schulprogrammarbeit ist Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen. Schien solche Arbeit zunächst und auf der einen Seite eine zusätzliche Belastung für die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen zu sein, so konnten wir auf der anderen Seite beobachten, dass sie – mindestens zeitweise – neue Kräfte freisetzte, weil sie Aussicht auf die Wiederaufnahme, Weiterentwicklung und Realisierung von Reformprojekten eröffnete und damit der eigenen Arbeit in der Schule (neuen) Sinn verlieh.

Im Laufe unserer Forschungen wurde schnell deutlich, dass Belastung in Schulentwicklungsprozessen in anderer Weise konzeptioniert und erfasst werden muss, als es gemeinhin in Untersuchungen zum Lehrerberuf geschieht (vgl. Arnold u.a. 2000). Sie konnte nicht in von außen herangetragenen und vorweg definierten Merkmalseinheiten erfasst werden. Belastende Situationen und Konstellationen in Entwicklungsprozessen lassen sich nicht einfach abfragen, sie sind zunächst begrifflich nicht zu fassen, nicht einfach und klar zu formulieren. Belastung in Schulentwicklungsprozessen ist angemessen zu beschreiben nur in *Prozesskategorien*, d.h. um das Phänomen der Belastung in Schulentwicklungsprozessen zu verstehen, muss man die Sache selbst, die Schulentwicklungsprozesse, entfalten. Zu einem der Leitbegriffe dafür wurde das „*Spannungsfeld*“. Mit dem Begriff des „Spannungsfeldes“ versuchen wir die Diffusität bzw. Widersprüchlichkeit einer Situation, in die die Beteiligten verstrickt sind, zu kennzeichnen. Erzeugt werden Spannungen etwa durch unterschiedliche und teilweise sich widersprechende Anforderungen, durch Interferenzen bestehender alter und zu entwickelnder neuer Routinen, Handlungsstrukturen und institutioneller Rollen.

Zur Entfaltung dessen, was Schulentwicklungsprozesse sind, wählten wir ein *fallrekonstruktives Forschungsverfahren*. Unsere Arbeit war nicht geleitet von vorweg aufgestellten Hypothesen, sondern die Vorgehenslogik wurde bestimmt durch die Frage, wie jede der untersuchten Schulen jeweils selbst ihr Problem sah und die Entwicklungsaufgabe für sich definierte. Die Schule galt uns also als Beobachtungsfeld mit eigener Logik und die Lehrer und Lehrerinnen, deren Praxis wir beobachteten, waren die Experten und Expertinnen im Feld „Schule“ und „Schulentwicklung“.

Wir orientierten uns an einem *sinnverstehend sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Ansatz*. Unser Untersuchungsgegenstand – Handlungsverläufe im Praxisfeld Schule, Prozessesstrukturen der Unterrichts- und Schulentwicklung und die dabei typischerweise zu bewältigenden Handlungsprobleme – ließ es aussichtsreich erscheinen, in einer Text-Kontext-Gegenüberstellung die empirisch vorgegebene Diachronie der Entwicklungsverläufe an den einzelnen Schulen um hypothetisch andere Verläufe, um nicht ergriffene Handlungsoptionen zu ergänzen. Die Modifizierung unseres Vorgehens gegenüber dem – sagen wir: „klassischen“ – sequenzanalytischen, wie Oevermann es entwickelt hat (vgl. etwa Oevermann u.a. 1979, Oevermann 1983, 1995) war der Versuch, größere Sequenzen im Sinne von Handlungseinheiten eines Entwicklungsprozesses zu bilden. Wir haben entsprechend den Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses in thematisch zusammenhängende größere Einheiten segmentiert und gewissermaßen „ein Verzeichnis von Themen, Handlungsproblemen und Problemepisoden“ (Combe) angelegt.

Die an einem Fall gewonnenen Kenntnisse wurden durch andere, an kontrastierenden Fällen gewonnene ergänzt; so wurde der *Referenzrahmen* erweitert. Auf diese Art konnte es gelingen, von dem „lokalen“, an einem Fall gewonnenen Wissen zu *Verallgemeinerungen auf der Ebene von Prozess Erfahrungen* zu kommen, also auf der Ebene von Erkenntnissen über Zusammenhänge und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Schulentwicklungsprozessen.

Im Folgenden soll es darum gehen, Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit darzustellen, wie wir sie in einer ersten Phase der Erarbeitung schuleigener Programme in unserem Forschungsprojekt beobachten und identifizieren konnten. Wir werden an diesem Ort nicht den Fall einer sich entwickelnden Schule und ihrer Schulprogrammarbeit ausführlich und in Gänze darstellen. Wir werden hier – anders als im oben erwähnten Vorgehen während des Forschungsprozesses – die *konkreten, fallbezogenen Beispiele* unter den Vergleichbarkeit ermöglichenden Kategorien der „Spannungsfelder“ darstellen. Diese „Spannungsfelder“, das konnte aus der Logik der Einzelfälle erarbeitet werden, entfalten sich auf unterschiedlichen Ebenen, im handelnden Zusammenspiel, in der Kommunikation zwischen einzelnen Kollegen und Kolleginnen, dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulaufsicht. Es sind dieses

... erstens die Spannungen zwischen unterschiedlichen Funktionen des Schulprogramms,

... zweitens die Spannungen zwischen bereichsspezifischen Entwicklungstraditionen und einem neuen Entwicklungsinstrument „Schulprogramm“ und

... drittens die Spannungen zwischen der Organisation und dem Verständnis der pädagogischen Tätigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin als einer individuellen Arbeit und der in Schulentwicklungsprozessen notwendig werdenden Geltung von Vereinbarungen, ihrer Verbindlichkeit und den neu zu definierenden Gemeinschaftsaufgaben.

1. Spannungsfeld: Funktionen des Schulprogramms

Bekannt ist, dass unter einem Schulprogramm ganz Verschiedenes verstanden wird und es je nach dem unterschiedliche Funktionen zu erfüllen hat (vgl. z.B. Meyer 1997, Hameyer/Schratz 1988, Maritzen 1988); was diese Funktionsvielfalt allerdings für die konkrete Praxis der Schulprogrammarbeit bedeutet, wird kaum diskutiert und ist durch Forschung bislang nicht aufgeklärt. In dem für unseren Untersuchungsbereich geltenden „Leitfaden zur Erarbeitung eines Schulprogramms“ (vgl. BSJB 1998 b) werden die folgenden *drei Funktionen nebeneinander* aufgeführt:

- das Schulprogramm habe zuallererst *Funktionen innerhalb der Einzelschule* zu erfüllen – vor allem für die Beschreibung, Erprobung und Prüfung von selbst gewählten Entwicklungsaufgaben;
- das Schulprogramm solle aber auch *Funktionen gegenüber der schulischen Öffentlichkeit* wahrnehmen, das heißt die Entwicklungsarbeit der Schule nach außen darstellen; und
- das Schulprogramm habe nicht zuletzt auch *Funktionen gegenüber der Behörde*; es gebe der Schulaufsicht in ihrer Rolle als Schulberatung den notwendigen Ein- und Überblick und in der Summe der Programme der Politik eine Möglichkeit zur Prüfung und Steuerung schulischer Qualitätsentwicklung.

Wenn solche Funktionen in Handreichungen für die Schulen – wie etwa im o.g. „Leitfaden“ – nebeneinander aufgeführt werden, kann damit eine additive Funktionsstruktur suggeriert werden, dem die Schulentwicklungsarbeit in einem Neben- oder Nacheinander gerecht zu werden habe. Unserer Beobachtung nach erfuhren die Beteiligten allerdings in der konkreten Arbeit an dem Schulprogramm einer Schule, dass und in welcher Form zwischen den Funktionen Widersprüche bestehen, die sich nicht in einem einfachen Neben- oder Nacheinander der Arbeit aufzulösen scheinen. Dieses soll hier nun auf zwei unterschiedlichen Handlungs- und Kommunikationsebenen skizziert werden.

1.1 Schulprogramm als schulinternes Verständigungsinstrument und als öffentliche Darstellung

Wir konnten beobachten, dass Spannungen entstanden zwischen der Funktion, die das Schulprogramm für die Verständigung über Probleme, Entwicklungsaufgaben und die weitere Entwicklungsrichtung innerhalb der Schule, im Kollegium und zwischen Kollegium und Schulleitung hat, und der Funktion, die ein Schulprogramm gegenüber der Öffentlichkeit hat.

Wenn sich (zunächst) die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Schule selbstkritisch der bisherigen Leistungen vergewissern und dabei zwangsläufig auch Problemzonen der Arbeit identifizieren, um daraus wiederum Entwicklungsaufgaben herzuleiten, dann kann die für den internen Gebrauch bestimmte Darstellung solcher Entwicklungsaufgaben in Spannung geraten zu der Aufgabe des Schulprogramms, die Schule in der Öffentlichkeit möglichst überzeugend darzustellen, damit beispielsweise außerschulische Partner für Kooperationsprojekte gewonnen werden können oder Informationen für potentielle Unterstützer bereitgestellt werden.

Nicht unbedeutend für die Ausprägung dieses Spannungsfeldes ist infolgedessen *das jeweilige Verhältnis der Schule zur Öffentlichkeit* und die Bedeutung der Öffentlichkeit für die Schule. Geht es für eine Schule – vielleicht in Konkurrenz zu anderen in ihrer näheren Umgebung – darum, eine bestimmte Schülerschaft zu gewinnen, können Spannungen in dieser Zone besonders virulent werden. Bilder und Vorstellungen, die in der Öffentlichkeit über eine „gute Schule“, etwa ein „gutes Gymnasium“ bestehen oder vermeintlich bestehen, sind unter Umständen von großer Bedeutung für das, was eine Schule als öffentliches Bild von sich repräsentiert².

Zu beobachten waren Spannungen in diesem Feld vor allen Dingen dann, wenn ein Kollegium sich auf die *Formulierung konkreter Entwicklungsaufgaben* geeinigt hatte bzw. sich einigen musste. Dann kam auf die eine oder andere Weise die Frage auf, ob es für die Schule gut sei, eine solche Entwicklungsaufgabe über das Schulprogramm öffentlich zu machen. Das verweist darauf, dass sich aus der Beschreibung von Entwicklungsaufgaben immer auch die defizitäre Seite dieses Sachverhalts herauslesen lässt und dies kann in Konflikt mit dem gewünschten und zu veröffentlichenden Bild einer Schule geraten.

2 Gleichzeitig – das lässt sich nicht übersehen – werden die Schulprogramme als öffentliche Darstellungen von Schulen die diskursive Produktion von Schulbildern und -mythen vervielfältigen.

Bei einer Grund- Haupt- und Realschule in einem sozialen Brennpunkt wurde dieses virulent schon bei der Diskussion über die Frage der *Darstellung der Schüler- und Elternpopulation* im Vorspann zum Schulprogramm: Würde man die soziale Situation in aller Deutlichkeit als Ausgangspunkt und Bedingung der spezifischen Entwicklungsarbeit beschreiben, könnte dies genau die Eltern abschrecken, die möglicherweise in das Schulprogramm hineinschauen und deren Kinder man auch für diese Schule gewinnen wolle.

Bei einem Gymnasium war es beispielsweise die *Entwicklungsaufgabe „Verbesserung der Hausaufgabenpraxis“*, mit der Spannungen in diesem Feld aktiviert wurden; nach dem Dafürhalten vieler Kolleginnen und Kollegen war die Formulierung einer solchen Entwicklungsaufgabe, die deutlich macht, dass es an dieser Stelle Schwierigkeiten gibt, nicht vereinbar mit dem Bild eines attraktiven Gymnasiums.

Für dieses Spannungsfeld gibt es vielfältige Belege und keine Schule konnte sich den hier aufgeworfenen Fragen entziehen. Die Beteiligten erlebten solche Widersprüche oft in Form langer und unproduktiver Streitgespräche, ohne dass Lösungsmöglichkeiten ins Blickfeld rückten. Nicht selten wurde der Streit auf der inhaltlichen Ebene geführt, obwohl der Auseinandersetzung ein Widerspruch der Funktionen des Schulprogrammes zugrunde lag, nämlich der Widerspruch zwischen derjenigen Funktion, einen Beitrag zu einer kritischen Analyse für den internen Entwicklungsprozess zu leisten und gleichzeitig eine Außendarstellung zu gewährleisten, mit der es gelingt, Kooperationspartner bzw. Eltern für die Schule zu gewinnen.

Auf Grund unserer Erfahrungen hat der Vorschlag einer Schule in NRW eine gewisse Plausibilität, mit *unterschiedlichen Varianten eines Schulprogramms* zu arbeiten, d.h. sowohl ein Programm für den internen Gebrauch als auch eine Variante für die Öffentlichkeit zu erstellen (vgl. Körbitz 2000).

1.2 Schulprogramm als internes Verständigungsinstrument und als behördliches Steuerungsinstrument

Auf einer anderen Handlungs- und Kommunikationsebene zeigte sich das Spannungsfeld unterschiedlicher Funktionen des Schulprogramms im Verhältnis zwischen einzelner Schule und Schulaufsicht. Es scheint nicht übertrieben zu behaupten, dass die Einführung des Schulprogramms als Instrument der Schulentwicklung *das Verhältnis zwischen Einzelschulen und Schulverwaltung nachhaltig verändern muss*, denn der Ort der inhaltlichen Steuerung von Entwicklungsprozessen verlagert sich dadurch an die einzelne Schule. Der Schulaufsicht wächst dabei die neue Aufgabe zu, die Schulen bei der Erarbeitung ihrer Programme beratend zu unterstützen.

Dass diese Veränderungen sich nicht ohne Spannungen vollziehen, war zu erwarten. Nicht überraschend war, dass die administrative Rahmung bei der Erarbeitung der Schulprogramme eine Rolle gespielt hat; überrascht hat uns allerdings, wie unterschiedlich sich der Umgang mit dieser Rahmung in der Praxis der Erstellung der Schulprogramme darstellte.

In den von uns beobachteten Schulen stellte die Formulierung des Schulprogramms zumeist einen Weg dar, der gefunden wurde *zwischen der Dokumen-*

ation eines schulinternen Entwicklungsprozesses und einem Programm, das die Schule der Behörde abliefern und das genehmigt werden musste. Während eine Schule dieses spannungsreiche Verhältnis versuchte zu lösen, indem sie erklärte: „Was wir tun, das tun wir für uns; das Schulprogramm erledigen wir nebenbei“, beschäftigten andere Schulen sich wesentlich länger schwerpunktmäßig mit dem Schulprogramm als einer behördlichen Anforderung und Auflage. An einer Schule arbeitete die Konzeptgruppe – ein Gremium, in dem 10 bis 12 Lehrkräfte und die Schulleitung unter Leitung eines Moderatorenteams mitwirkten – mehr als ein Jahr an der Strukturierung und Formulierung ihres Schulprogramms. Diskussionen um die Funktion, die das Schulprogramm gegenüber der Schulbehörde erfüllen soll, spielten dabei immer wieder eine erhebliche Rolle.

Zum einen ging es dabei um die *formalen Vorgaben*: Welche Informationen soll das Schulprogramm enthalten? Zu welchen Fragen soll es Stellung nehmen? Wie soll es gegliedert sein? Wie ausführlich, wie knapp soll der Text ausfallen? Zu welchem Termin müssen welche Arbeitsschritte gegenüber der Schulbehörde bzw. Schulaufsicht dokumentiert werden? Die Schulbehörde lieferte im Beobachtungszeitraum kontinuierlich Informationen – zuerst als inoffizielle Papiere, später in Form von offiziellen Broschüren (BSJB, 1998 a, b). Diese enthalten – neben einer Erläuterung der gesetzlichen Bestimmungen – auch Hinweise, auf welche Weise die Schulprogramme sinnvollerweise erarbeitet werden sollten.

Die von uns begleitete Konzeptgruppe nahm die Informationen der Behörde *ambivalent* auf: Vor allem das Moderatorenteam reagierte überwiegend positiv und nutzte sie zur Strukturierung der Arbeit. Bei einzelnen Mitgliedern der Konzeptgruppe wurde jedoch Widerstand gegen Vorgaben deutlich, die als nicht nachvollziehbar oder wenig zweckmäßig erschienen. Sich darüber hinweg zu setzen, fiel jedoch erkennbar schwer; es wurden Befürchtungen geäußert, den Vorstellungen der Behörde nicht zu entsprechen und „in die falsche Richtung zu gehen“. Die Vorgaben der Behörde wurden in dieser Konzeptgruppe anscheinend sehr ernst genommen; sie wurden oft und ausführlich diskutiert. Ob dieser Prozess der Auseinandersetzung mit den Behördeninformationen im Sinne der Unterstützung von Schulentwicklung nützlich war, muss offen bleiben, denn es lässt sich nur darüber spekulieren, ob die Zeit, die dafür verwendet wurde, produktiver hätte eingesetzt werden können. Auf alle Fälle wurde deutlich, dass die Verfasserinnen und Verfasser solcher Behördeninformationen eine hohe Verantwortung tragen, weil unklare oder missverständliche Inhalte in einzelnen Schulen möglicherweise lange diskutiert werden und auf diese Weise erhebliche Ressourcen beanspruchen.

Die Funktion des Schulprogramms im Verhältnis zur Behörde wurde jedoch darüber hinaus in einem weiteren Sinne thematisiert. Von Mitgliedern der Konzeptgruppen wurde das Schulprogramm *auch als Instrument betrachtet, mit dem vorgesetzte Stellen Kontrolle ausüben*. Wenn Schulen veranlasst werden, ihre zunächst intern vereinbarten pädagogischen Ziele der Schulaufsicht offenzulegen, steigt deren Verbindlichkeit, zumal die Erreichung dieser Ziele regelmäßig überprüft werden soll. Die Vorstellung, dass die Kollegien durch Vereinbarung von Zielen selbst die Grundlage für Kontrollmaßnahmen legen sollen, trifft nicht bei allen Beteiligten auf positive Resonanz. Besonders die Formu-

lierung von anspruchsvollen Zielen erscheint riskant, da ein Scheitern den vorgesetzten Stellen nicht verborgen bleiben kann. Sicherer ist es aus diesem Blickwinkel, im Schulprogramm leicht erreichbare Ziele zu vereinbaren – z. B. auf Gebieten, in denen die Schule bereits positive Erfahrungen gesammelt hat.

In zwei der von uns begleiteten Schulen wurde eine solche Diskussion geführt. In einer Schule haben sich die Mitglieder der Konzeptgruppe, die zu einer Vermeidung anspruchsvoller Zielformulierungen neigten, von den übrigen umstimmen lassen. In einer anderen Schule wurde von der Redaktionsgruppe zwar ein anspruchsvolles Programm formuliert, aber nebenbei darauf verwiesen, dass man die den Unterricht betreffenden „Knackpunkte“ herausgehalten habe. Als Begründung wurde angeführt, daran wolle man in Ruhe und ohne Kontrolle von außen weiterarbeiten.

Falls sich in Schulen aber Personen durchsetzen, für die das Vermeiden von Misserfolgen Priorität hat, würde das Schulprogramm eine seiner wichtigsten Funktionen verfehlen: die Kollegien dazu zu bewegen, sich anspruchsvolle pädagogische Ziele zu setzen.

2. Zweites Spannungsfeld: Entwicklungstraditionen und ein neues Entwicklungsinstrument

Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungsprozesse gibt es nicht erst, seit das Entwicklungsinstrument „Schulprogramm“ von den Schulverwaltungen entdeckt und eingesetzt wird. Einzelne Schulen haben sich immer wieder – aus welchem Anlass auch immer – auf den Weg gemacht, ihre Arbeit zu analysieren, zu reflektieren und zu verändern und haben dabei unterschiedliche Traditionen entwickelt. Und auch die Schulaufsicht hat immer wieder versucht, auf die Entwicklung von Qualität an Schulen, auf die Veränderung der Arbeit an den Schulen einzuwirken. Auch hier haben sich Traditionen herausgebildet. Auf dem Hintergrund solcher Traditionen ist die Einführung eines neuen Entwicklungsinstrumentes zu erkennen und sind mögliche Interferenzen von Altem und Neuem als Spannungsfeld zu verstehen.

2.1 Autonome Entwicklungstradition einer Schule und verordnetes Entwicklungsinstrument

Bei allen Schulen hat die Beobachtung und Interpretation der Entwicklungsprozesse gerade schulspezifische, aber auch schulformspezifische Entwicklungstraditionen erkennbar werden lassen. Solche Entwicklungstraditionen sind ein Erfahrungsschatz von typischen Handlungsmustern, mit denen bislang Herausforderungen und Entwicklungsprozesse bewältigt wurden.

So hat eine der von uns begleiteten Schulen – eine Grund- Haupt- und Realschule – beispielsweise differenzierte und erfolgreiche *Formen* entwickelt, *mit denen Entwicklungsprozesse initiiert und durchgesetzt wurden*. Das für diese Schule bedeutsame Muster wird von einer Kollegin beschrieben: „Wir probieren, machen Erfahrungen und denken darüber nach, dann machen wir ein Konzept und versuchen es durchzusetzen, dann probieren wir weiter und meist entsteht dann ein neues Konzept“, zusammengefasst also: Erproben, aufschreiben, durchsetzen, weiterentwickeln ...

Obwohl dieses Muster schriftliche Formen der Konzepterstellung und Weiterentwicklung enthält, wurde das Schulprogramm als fremd empfunden – als etwas wahrgenommen, „was die da oben haben wollen – was mit dem, was wir brauchen ja eh nichts zu tun hat“. Das Reaktionsmuster, das die Schule auf die Anforderung, ein Schulprogramm schreiben zu sollen, entwarf, hieß – wie oben bereits erwähnt: „Was wir tun, das tun wir für uns; das Schulprogramm erledigen wir nebenbei“. Die Schulleitung stützte diese Art minimalistischer Erfüllung einer Auflage, durch die man sich in der eigenen Entwicklungsarbeit nicht stören lassen wollte.

Warum wurden die selbstgesetzten Entwicklungsaufgaben in diesem Fall in ein solchermaßen distanzierendes Verhältnis zur behördlichen Schulprogramm-Auflage gesetzt? Warum standen die Mitglieder der Konzeptgruppe dieser Auflage eher mit Unverständnis und Distanz gegenüber?

Die Konzeptgruppe geriet an dieser Stelle ihres Entwicklungsprozesses, an der die Anforderung, ein Schulprogramm zu erstellen, sie traf, in ein *Dilemma zwischen Heteronomie und Autonomie*. Das heißt: Sie sollte etwas tun, was sie aus eigenem Antrieb bislang getan hatte und auch weiter tun wollte. Sie hatte den Eindruck, dass, würde sie sich auf die Erfüllung der Auflage einlassen, dies einer Enteignung dessen gleichkäme, was aus eigener Einsicht für gut befunden wurde. Und sie reagierte konsequent auf dieses Dilemma: Sie integrierte die Anforderung in eine selbstgewählte Aufgabe. Das damit verbundene Verständnis der Schulprogrammarbeit kann für den Beginn des Prozesses in dem Satz zusammengefasst werden: Das Schulprogramm ist die *Materialisierung dessen, was wir sowieso schon tun*.

Mit dieser distanzierenden Integration der Auflage in eine selbst gewählte Aufgabe konnte die Konzeptgruppe ihrer Tradition entsprechend *weiter selbstbestimmt an ihrem Entwicklungsprozess arbeiten*. In der für das eigene Selbstverständnis hilfreichen Distanzierung deutete sich allerdings eine weitere Spannung an, die das Verhältnis zwischen Schule und Behörde betraf. Die Wahrung von Unabhängigkeit gegenüber Interventionen von außen scheint ein hohes Gut für das eigene Selbstverständnis. Man ist entsprechend skeptisch gegenüber der Brauchbarkeit von Empfehlungen, Anregungen oder gar Anforderungen von Institutionen bzw. Personen, die außerhalb stehen, die „die Schule nicht kennen“. Für die Bewältigung der spezifischen Probleme dieser Schule in diesem extrem belasteten Einzugsgebiet gibt es – so die Meinung an der Schule und in der Konzeptgruppe – keine angemessenen Anregungen von außen.

Unabhängig davon, ob diese Annahme richtig ist, muss ein solches Selbstkonzept in Konflikt geraten mit den in *Schulenwicklungsprozessen* geforderten *Reflexions- und Beratungsprozessen mit Externen* – insbesondere mit dem Anspruch der Beratung durch die Schulaufsicht.

Erst im Rahmen der Planung des folgenden Schuljahres deutete sich eine *Modifikation des Schulprogramm-Verständnisses* an. Aber auch wenn das Schulprogramm von der Schulleitung zu diesem Zeitpunkt als Instrument einer »rollenden Planung«, die die Evaluation einschließt, bezeichnet wurde, konnte das Verständnis vom Schulprogramm als einer Sammlung bereits vorhandener Konzeptelemente beibehalten werden, für dessen Formulierung lediglich redak-

tionelle Arbeit eingeplant werden müsse. Die weiterhin distanzierte Haltung zu dieser Auflage äußerte sich in der folgenden Einschätzung: „Wir müssen ein zusammenhängendes Programm formulieren. Dafür gibt es Bausteine, die müssen in ein Konzept integriert werden, in einen Umschlag gepackt werden und dann weg.“

Zusammenfassend lässt sich das Verhältnis dieser besonders auf die Wahrung von Autonomie bedachten Entwicklungstradition und dem neuen Entwicklungsinstrument im ersten Jahr des Entwicklungsprozesses in drei Punkten beschreiben:

Der Schulentwicklungsprozess läuft zunächst *unbeeindruckt von der Auflage*, ein Schulprogramm erstellen zu müssen. Dabei werden die Themen aufgegriffen, von denen die Mitglieder der Konzeptgruppe glauben, es seien die für die Schule bedeutsamen Themen.

Die Auflage, ein Schulprogramm zu erarbeiten, wird zu Anfang als *„Nebenprodukt“ des laufenden Prozesses* gesehen; die Erwartung der Behörde soll nebenbei erfüllt werden. Gleichwohl wird die Idee im eigenen Interesse genutzt, nämlich einen „Rahmen“ zu formulieren, „in dem alle sich frei bewegen können“.

Es gibt eine *deutliche Distanz* der Konzeptgruppenmitglieder gegenüber der Auflage, ein Schulprogramm erarbeiten zu müssen. Mit einer distanzierten Integration des Auftrags in die eigene Entwicklungsarbeit bewahrt die Konzeptgruppe das Bild einer autonomen Reformtradition an ihrer Schule. Gleichzeitig wird objektiv die Schulprogrammauflage erfüllt: Form und Inhalt der Konzeptgruppenarbeit entsprechen in etwa dem, was eine Gruppe tun könnte, wenn sie gezielt auf ein Schulprogramm hinarbeiten würde.

In diesem Fall scheint es keine Anzeichen dafür zu geben, dass die konstruktive Entwicklungsarbeit an dieser Schule von der Auflage ein Schulprogramm erarbeiten zu müssen, positiv beeinflusst wurde. Allerdings könnte die Distanzierung von dieser Auflage in dem Sinne interpretiert werden, dass an dieser Schule die *Spannung zwischen der Legitimität externer Anforderung und der Notwendigkeit einer auf Autonomie bedachten Entwicklungstradition* neu austariert werden muss.

2.2 Traditionen der Schulaufsicht und die neue Rolle der Schulberatung

Als Instrument der Schulentwicklung ist das Schulprogramm jedoch nicht nur für die Schulen fremd und ungewohnt, sondern auch für die Schulaufsicht, die in Hamburg die Schulen bei der Erarbeitung ihres Schulprogramms beraten und das fertige Schulprogramm genehmigen soll. Wie ein Vertreter der Schulbehörde in einem Interview erklärte, betritt auch die Schulbehörde mit diesem Instrument *Neuland*; insbesondere die Konsequenzen der (nachträglich auf politischen Druck der Landespolitik in den Gesetzestext aufgenommenen) Genehmigungspflicht seien zu wenig durchdacht gewesen. Broschüren und Leitfäden erschienen erst ein bzw. eineinhalb Jahre nachdem die Verpflichtung zur Erarbeitung der Schulprogramme in Kraft gesetzt wurde. Die Schulaufsicht war letztlich in Bezug auf die neue Aufgabe ebenso unsicher wie die Schulen.

Die Auswirkungen der Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess der Behörde bzw. der Schulaufsicht waren *bis in die* von uns untersuchten *Schulen hinein beobachtbar*. Gerade in derjenigen Konzeptgruppe, die sich besonders intensiv mit der Formulierung ihres Schulprogramms beschäftigte, wurde die allmähliche Konkretisierung der Vorgaben und Leitlinien zumindest von einigen Mitgliedern als Zumutung empfunden. Die Unklarheiten in der Anfangsphase konnten von ihnen nicht als unausweichliche Begleiterscheinungen einer Innovation oder gar als produktive Offenheit wahrgenommen werden. Stattdessen wurden sie den vorgesetzten Stellen als Schwäche angekreidet: „Die wissen ja auch nicht, was sie wollen“ oder sogar als Teil einer Strategie ausgelegt: „Erst tun sie so, als wäre alles offen, und dann schieben sie immer mehr Anforderungen nach“.

Dass es an der vom Behördenmitarbeiter im erwähnten Interview gewünschten „Ambiguitätstoleranz auf beiden Seiten“ fehlte, lastete dieser selbstkritisch auch *Versäumnissen der Behörde* an: „Das hängt,“ so sagte er, „sehr stark mit der Tatsache zusammen, dass diese Behörde als Apparat in einer ganzen Reihe von Bereichen offensichtlich nicht hinreichend Verlässlichkeit garantiert: Verlässlichkeit, was materielle und personelle Ressourcen-Entscheidungen angeht, Verlässlichkeit, was inhaltliche Zusagen angeht“. Zudem dürfte die geringe „Fehlerfreundlichkeit“ im Umgang mit den vorgesetzten Stellen auch damit zusammenhängen, dass sich die an der Schule agierenden Personen, wie ein Mitglied einer Schulleitung im Interview berichtete, von der Behörde nicht als gleichwertige Gesprächspartner akzeptiert fühlten, die zur Lösung von Problemen beitragen können. Stattdessen hatten Schulleitungen den Eindruck, in die Behörde „zitiert“ zu werden, um Anweisungen entgegenzunehmen.

Besonders deutlich wurden beiderseitige Irritationen im direkten Kontakt zwischen Konzeptgruppen und Personen der Schulaufsicht. Im Zuge des Projektes ergab sich zwei Mal die Gelegenheit, den Besuch des zuständigen Schulaufsichtsbeamten in einer Konzeptgruppe zu dokumentieren. Der Anlass für die Treffen war in beiden Fällen, dass sich der Schulaufsichtsbeamte über den Stand der Arbeit am Schulprogramm informieren und die Konzeptgruppe beraten wollte.

Schwierigkeiten auf Seiten der Schulen, die Funktion dieser Treffen einzuschätzen, wurden schon im Vorfeld der Schulratsbesuche deutlich. Bezeichnend ist ein kurzer Wortwechsel in einer der vorbereiteten Sitzungen der Konzeptgruppe. „Was will der Schulrat denn von uns? Was wollen wir von ihm“ fragte ein Konzeptgruppenmitglied. „Wollen will er erst noch gar nichts“, lautete die Antwort der Schulleitung, „er will sich informieren“. Da sich diese Konzeptgruppe nicht darüber im Klaren war, welchen speziellen Zwecken die Sitzung dienen könnte, bereitete sie sich auf das Treffen vor wie auf jedes andere mit einem Schulrat – sie sammelte Themen, für die sie um Unterstützung werben wollte, die aber mit dem Schulprogramm nichts zu tun hatten. Auch die zweite Konzeptgruppe, deren Vorbereitungen auf den Besuch des Schulrats wir dokumentieren konnten, nutzte die Zeit nicht dafür, um ihren Beratungsbedarf in Bezug auf das Schulprogramm zu formulieren. Stattdessen einigte man sich darauf, dem Schulrat die eigene Arbeitsweise zu „demonstrieren“ und die Sitzung so durchzuführen, wie man es auch ohne Besucher getan hätte.

Auch im *Verhalten der Schulräte* zeigten sich deutliche Hinweise auf Unsicherheiten in Bezug auf die neue Aufgabe. Zumindest einer von ihnen konnte sich nicht so recht von seiner Kontrollfunktion lösen; er erklärte bereits ganz zu Beginn der Sitzung, er mache seine Runde, „um Schulen davor zu bewahren, in eine Richtung zu gehen, die dann anschließend bei der Genehmigung Schwierigkeiten bereitet“. Obwohl die beiden dokumentierten Sitzung sehr unterschiedlich verliefen, hatten sie doch eines gemeinsam: Ein inhaltlicher Austausch über die zu erarbeitenden Schulprogramme, ein Gespräch über Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Schule, über mögliche Schwerpunktsetzungen und ihre Begründungen, wie sie Vertreter der Schulbehörde für erforderlich halten, fand nicht statt. Diese Themen wurden den Konzeptgruppen von den Schulräten nicht angeboten; die Beamten beschränkten sich darauf, die Konzeptgruppen auf formale Aspekte des Schulprogramms hinzuweisen (z. B. wie viele Entwicklungsthemen es enthalten „darf“). Die Chance, sich den Schulen in einer neuen Funktion vorzustellen und ihnen Beratung und Unterstützung in einem Bereich anzubieten, in dem diese sich unsicher fühlen, wurde nicht ergriffen. Schulaufsicht und Schulen blieben *in ihren gegenseitigen – vorwiegend durch die alten Rollenmuster geprägten – Rollenzuschreibungen gefangen*.

3. Spannungsfeld: Individuelle Lehrerarbeit und die Geltung von Vereinbarungen und Gemeinschaftsaufgaben

Dass ein Lehrer zu unterrichten hat, ist geregelt; inwieweit er sich aber an der Entwicklungsarbeit seiner Schule zu beteiligen hat, ist bislang dem Einzelnen überlassen. Hier gibt es ein Spannungsfeld, das vor allem dann belastend ist, wenn Schulentwicklungsarbeit und Schulprogrammarbeit nur von einem Teil des Kollegiums als Gemeinschaftsaufgabe gesehen wird, an der sich eigentlich alle zu beteiligen hätten.

Diese Spannung wird für die Beteiligten zum Beispiel dann erfahrbar, wenn – wie oben bereits angesprochen – die Konzeptgruppe nach einem Jahr zur Hälfte neu besetzt werden soll, um so die Entwicklungsarbeit auf mehrere und im Idealfall auf die Schultern aller zu verteilen. Die Frage, die es hier zu klären gilt, ist: *Was gehört zur Lehrerarbeit* und wie wird Schulentwicklungsarbeit als Teil von Lehrerarbeit so anerkannt und das heißt letztlich berechnet, dass die Gemeinschaftsarbeit innerhalb des gesamten Zeitbudgets nicht in Konkurrenz zur Individualarbeit gerät, sondern ein ausgewiesener Teil der Gesamtarbeitszeit ist? Und wer klärt diese Frage?

Nach unseren Beobachtungen ist eine weitere Frage oft strittig: Wo endet die individuelle Verantwortung für den eigenen Unterricht und wo können oder müssen konzeptionelle Veränderungen der Unterrichtsarbeit über Vereinbarungen für alle verbindlich geregelt werden? Anders gesagt: Dass ein Lehrer Verantwortung für den eigenen Unterricht hat, ist geregelt; inwieweit er aber verpflichtet ist, sich an Vereinbarungen zur Unterrichtsentwicklung zu halten, ist ungeklärt. Dies ist insbesondere für diejenigen belastend, die an Konzepten für verändertes Lernen arbeiten, die möglicherweise ihre Wirkung erst entfalten können, wenn sie in allen Lerngruppen durchgeführt werden. Wie kann darüber Verbindlichkeit hergestellt werden? Ganz besonders virulent werden Spannungen dieser Art, wenn Veränderungen der Unterrichtsarbeit und orga-

nisatorisch-strukturelle Veränderungen miteinander einher gehen müssen, etwa bei Veränderungen des Zeitrhythmus durch die Einführung eines Ganztagsbetriebes oder die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die eine Öffnung des Unterrichtskonzeptes der Unterrichtenden erzwingen.

Dazu ein *Beispiel*: Eine Integrierte Haupt- und Realschule hat vor einigen Jahren Vereinbarungen bezüglich innerer statt äußerer Differenzierung getroffen; in der Praxis werden diese – so wird vermutet – höchst unterschiedlich gehandhabt. In der Konzeptgruppe gibt es jedoch mehrheitlich die Ansicht, dass dies nicht jeder Jahrgang handhaben könne, wie er wolle.

Da Vereinbarungen über Veränderungen im Unterricht, aber auch Vereinbarungen bezüglich bestimmter methodischer Standards immer an eine Übernahme bzw. Anwendung durch einzelne Individuen gebunden sind, ist diese Spannung konstituierend für Schulprogrammarbeit, soweit sie sich auf die Entwicklung und Veränderung von Unterricht bezieht.

Die Lösung dieses Problems, wie die gesetzliche Regelung zum Schulprogramm sie anbietet, scheint einfach. Die Verantwortung für die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung der Schulprogramms liegt laut Hamburgischem Schulgesetz bei der Schulleitung (BSJB, 1998a). Die inhaltliche Arbeit am Schulprogramm soll von der Lehrerkonferenz geleistet werden; die Beschlussfassung gehört zu den Rechten der Schulkonferenz, die dem Schulprogramm mit qualifizierter Mehrheit zustimmen muss (vgl. BSJB, 1998a). Es soll also sichergestellt werden, dass innerhalb der Schulen ein breiter Konsens vorhanden ist und die geplanten Maßnahmen bei den Beteiligten auf Zustimmung stoßen.

Jenseits solcher gesetzlichen Bestimmungen stellt sich allerdings die Frage, wie Maßnahmen, die mit Mehrheit beschlossen wurden, von allen umgesetzt werden sollen, wie also *Verbindlichkeit von beschlossenen Maßnahmen* hergestellt wird. Wie kann eine Schule ein Schulprogramm als Entwicklungsinstrument nutzen, wenn einzelne Lehrkräfte Vereinbarungen ignorieren – z. B. den verabredeten „offenen Anfang“ zu Beginn jedes Schultages in ihrem Unterricht nicht umsetzen, weil sie die Schüler an Pünktlichkeit gewöhnen wollen?

In einer der von uns begleiteten Konzeptgruppen wurde wiederholt diskutiert, ob es überhaupt sinnvoll sei, *Vereinbarungen zu treffen, die nicht von allen Kollegiumsmitgliedern getragen werden*. Befürworter der Konsenslösung wiesen darauf hin, dass die „pädagogische Gestaltungsfreiheit“ ein schützenswertes Gut sei, das sie nicht gefährden wollten. Die Befürworter von Mehrheitsentscheidungen befürchteten, dass es kaum gelingen werde, konkrete Maßnahmen zu vereinbaren, die vom Kollegium ohne irgendeine Gegenstimme getragen werden. Aus ihrer Sicht behindert der Zwang zum Konsens die Entwicklung eher, als dass er sie fördert.

Der *Umgang mit Spannungen*, wie sie hier beschrieben wurden, ist für alle Beteiligten gerade in der Vorbereitung und Durchführung von lange vorbereiteten Entscheidungen äußerst belastend. In einer Schule konnten wir beobachten, wie im Kollegium immer wieder Abstimmungen über strittige Punkte vermieden wurden. Die Frage: „Müssen wir das denn heute schon abstimmen?“, also die Frage danach, ob eine Entscheidung zu einem Punkt gefällt werden muss, nachdem schon mehrfach auf Konferenzen darüber verhandelt wurde,

macht deutlich, wozu diese Spannungen führen können: zu einer Verschwendung von Arbeitsressourcen einzelner aktiver Kollegen und Kolleginnen. Werden allerdings Entscheidungen in solchen Situationen gefällt, hat es oft keinerlei Bedeutung: In unterschiedlichen Schulen konnten wir hören, dass es keine große Rolle spiele, ob die eine oder die andere Entscheidung getroffen werde, da ohnehin nur diejenigen, die eine getroffene Entscheidung für richtig befinden, sich an entsprechende Konferenzbeschlüsse hielten. Gelingt es allerdings, einen Weg zwischen machtvолlem Durchsetzen und unverbindlicher Empfehlung zu finden, eröffnen sich Chancen für die Gestaltung eines verbindlichen Rahmens, in dem alle sich frei bewegen können – wie das Motto der Schulleitung einer der von uns untersuchten Schulen lautete.

Im Zusammenhang mit Diskussionen über die Verbindlichkeit von Vereinbarungen kam in mehreren der von uns begleiteten Konzeptgruppen die *Rolle der Schulleitung* in den Blick. Was wird sie tun, um getroffenen Vereinbarungen Geltung zu verschaffen? Wird es Sanktionen geben, wenn einzelne Kolleginnen und Kollegen sich nicht an die Abmachungen halten? Die Diskussion um diese Frage wurde zwischen zwei Gruppen mit einander entgegengesetzten Anliegen geführt:

Auf der einen Seite standen *die Befürworter der jeweiligen Projekte*, z. B. eine „reformorientierte Konzeptgruppe“, die von der Schulleitung Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Vorschläge wünschte. Um die Motivation für die weitere Arbeit aufrechtzuerhalten, benötigte dieser Teil des Kollegiums eine klare Stellungnahme der Schulleitung, dass Vereinbarungen eingehalten werden. „Wenn es vereinbart ist, gilt es“ versicherte eine Schulleiterin gegenüber der Konzeptgruppe ihrer Schule, wobei sie gleichzeitig darauf hinwies, dass die Vorschläge den – in dieser Schule genau vereinbarten – Weg durch die Gremien nehmen müssten. Dann werde sie sich allerdings dafür einsetzen, dass sich die Kolleginnen und Kollegen an die Beschlüsse hielten.

Auf der anderen Seite waren *die Skeptiker* zu finden, die den geplanten Aktivitäten nicht zustimmen mochten oder sich sogar prinzipiell dagegen stellten, dass Schulentwicklung über Vereinbarungen in den Kollegien betrieben wird. Diese Gruppe fürchtete um ihre Gestaltungsfreiheit. Für die Schulleitung musste es ein wichtiges Anliegen sein, die Bedenken dieser Gruppe ernst zu nehmen und dafür zu sorgen, dass sie den Anschluss an den Entwicklungsprozess der Schule nicht verliert.

Besonders prekär ist die Situation der Schulleitung unseren Beobachtungen nach, wenn sich die Gruppe der Skeptikerinnen und Skeptiker in einer sehr frühen Phase des Schulentwicklungsprozesses zu Wort meldet, bevor konkrete pädagogische Zielsetzungen erarbeitet werden können. Diskussionen über Verbindlichkeit und mögliche Sanktionen durch die Schulleitungen, die sich nicht auf konkrete Projekte beziehen, können lange ergebnislos geführt werden und die Schulleitung in eine besonders schwierige Lage bringen: Kündigt sie bereits im Vorfeld der Entwicklungsarbeit an, dass sie auf Sanktionen verzichten wird, gefährdet sie möglicherweise die Motivation, sich aktiv an der Gestaltung von Veränderungsprozessen zu beteiligen, weil es wenig attraktiv ist, Vorschläge zu erarbeiten, deren Umsetzung in das Belieben des Einzelnen gestellt ist. Sagt die Schulleitung ihre Unterstützung bei der Durchsetzung von Vereinbarungen frühzeitig zu, dann riskiert sie vielleicht, dass die Gruppe der skept-

tischen Kolleginnen und Kollegen alles daran setzt, um zu verhindern, dass es zu Vereinbarungen kommt.

Die *Möglichkeiten der Schulleitungen*, wirkungsvolle *Sanktionen* gegen diejenigen zu verhängen, die getroffene Vereinbarungen nicht befolgen, sind derzeit ohnehin stark begrenzt (Höher/Rolff, 1996, S. 192). Da der Schulleitung gerade im Zuge von Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (z. B. Schratz, 1998; Erdmeier/Heinze, 2000), liegt der Gedanke nahe, ihre Einflussmöglichkeiten zu stärken. Allerdings lösen auch gestärkte Entscheidungskompetenzen der Schulleitung nicht das oben skizzierte Problem, dass sich veränderungsunwillige Lehrkräfte umso stärker gegen Vereinbarungen wehren, je höher deren Verbindlichkeit ist. Die Lösung für dieses Problem kann nur langfristig in der Professionalisierung des Lehrerberufs gesehen werden, das heißt in einer Stärkung der Selbstverpflichtung, Vereinbarungen auch ohne unmittelbare Kontrolle von Vorgesetzten einzuhalten.

4. Fazit

In der Darstellung von drei Spannungsfeldern der Schulprogrammarbeit konnten Probleme bei der Einführung des neuen Schulentwicklungsinstrumentes „Schulprogramm“ skizziert werden. Das Instrument „Schulprogramm“ steht stellvertretend für eine Konzeption von Schulreform, die an anderem Ort, nämlich an der einzelnen Schule und der Zusammenarbeit eines Schulkollegiums, ansetzen will als es frühere Reformbemühungen taten.

Deutlich geworden ist in unseren Beobachtungen allerdings, dass die Einführung eines solchen neuen Instrumentes *nicht auf Anhieb eine gänzlich andere Situation für die Schulen* schafft. Im Gegenteil ist die Einführung des Entwicklungsinstrumentes „Schulprogramm“ – und wir konnten, das sei noch einmal in aller Deutlichkeit gesagt, nur die Anfangsphase der Einführung beobachten – von Problemen begleitet, die auf Traditionen der deutschen Schulgeschichte zurück verweisen, etwa eine bestimmte Rolle der Schulaufsicht, aber auch auf ein bestimmtes Verständnis von Lehrerarbeit und von Verantwortlichkeiten im Bildungswesen. Auch die Unklarheiten und Widersprüche in der Konzeption des Instrumentes selbst finden hier einen ihrer Gründe.

Ein anderer Grund liegt ebenfalls auf der Hand: Die Einführung des Instrumentes „Schulprogramm“ *löst zunächst keine institutionellen bzw. strukturellen Antinomien*, in denen die pädagogische Arbeit in den Schulen sich befindet. Auch weiterhin ist etwa die Schule bzw. der einzelne Lehrer mit dem Problem konfrontiert, gleichzeitig den einzelnen möglichst gut fördern zu sollen und die erwarteten Selektions- und Allokationsfunktionen erfüllen zu müssen. Daran ändert kein Schulprogramm etwas. Möglicherweise kann allerdings das Instrument „Schulprogramm“ dazu beitragen, nicht nur die Diskussion um das Mandat von Schule erneut zu öffnen, sondern auch mehr Schulen deutlich zu machen, dass Entwicklungschancen ergriffen und Entwicklungsräume erweitert werden können.

Möglicherweise macht ein Instrument wie das Schulprogramm *schon bestehende Entwicklungsprobleme in den Schulen in neuer Weise virulent*. Also etwa wird das Problem individualisierter Lehrerarbeit, das Problem fehlender Kooperationsmöglichkeiten und teilweise auch fehlenden Kooperationswillens in

manchen Kollegien angesichts der Auflage, ein gemeinsames Schulprogramm verfassen zu müssen, für alle augenfällig. Es wird notwendig, für jede einzelne Schule in offener Weise zu bestimmen, was unter beschreibbaren Bedingungen, unter den Bedingungen etwa einer bestimmten, mehr oder weniger heterogenen Schülerschaft qualitätsvolle Lehrerarbeit heißen kann. In neuer und konkreter Weise wird damit die spezifische Qualität von Lehrerarbeit für die Lehrer und Lehrerinnen selber diskutierbar – und das heißt auch: Im durch Schulprogrammarbeit angeregten, reflektierten Umgang mit Entwicklungsproblemen der Schulen werden Chancen einer weiteren Professionalisierung der Lehrerarbeit liegen.

Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung über widersprüchliche Funktionen, aber auch über andere Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit können für die Entwicklung in den Schulen hilfreich sein, weil sie *ein Bewusstsein für die widersprüchliche Lage schaffen*, möglicherweise Diskussionen vermeiden helfen, in denen versucht wird, nicht Entscheidbares zu entscheiden, statt in der Kenntnis von Widersprüchlichkeit Perspektiven zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, Eva / Bastian, Johannes / Combe, Arno / Leue-Schack, Kerstin / Reh, Sabine / Schelle, Carla 1999: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2. Weinheim/München: Juventa, S. 97-122
- Arnold, Eva / Bastian, Johannes / Combe, Arno / Czarnetzki, Mirko / Hansen, Hilke / Leue-Schack, Kerstin / Lotz, Matthias / Molesch, Maike / Pingel, Katrin / Reh, Sabine / Schelle, Carla / Thiele, Katrin 2000: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Zur Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg (Abschlussbericht)
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) 1998a: Schulprogramm. Hinweise und Erläuterungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen. Hamburg: BSJB
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) 1998b: Schulprogramme an Hamburger Schulen. Leitfaden zur Erarbeitung eines Schulprogramms. Hamburg: BSJB
- Combe, Arno 1999: Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner / Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Forum qualitativer Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 111-137
- Erdmeier, Barbara / Heinze, Helmut 2000: Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess. In: PÄDAGOGIK, 52, H. 7-8, S. 26-30.
- Hameyer, Uwe / Schratz, Michael 1998: Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule. In: Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 86-110
- Höher, Peter / Rolff, Hans-Günter 1996: Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 9. Weinheim und München: Juventa, S. 187-220
- Körbitz, Achim 2000: Mit dem Schulprogramm auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogik 52, H. 10 (im Druck)
- Maritzen, Norbert 1998: Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael

- (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck-Wien: StudienVerlag, S. 609-637
- Meyer, Hilbert 1997: Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Oevermann, Ulrich / Allert, Tilmann / Konau, Elisabeth / Krambeck, Jürgen 1979: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.). Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich 1983: Zur Sache. Zur Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturtheorie. In: Friedeburg, Ludwig / Habermas, Jürgen (Hg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 234-292
- Oevermann, Ulrich 1995: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Manuskript
- Schatz, Michael 1998: Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, S. 160-189

Hinweis:

Das Forschungsprojekt, auf das sich dieser Beitrag bezieht, wurde von der Max-Traeger-Stiftung und dem Landesverband der GEW Hamburg mit Drittmitteln unterstützt. Der Abschlussbericht der Untersuchung erscheint im Herbst 2000 als Buch: Eva Arnold, Johannes Bastian, Arno Combe, Sabine Reh, Carla Schelle: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg: Bergmann + Helbig, 2000.

Eva Arnold, geb. 1958, PD Dr. phil. am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik, Universität Hamburg, Arbeitsbereiche: Schulentwicklung, Evaluation u.a.;

Johannes Bastian, geb. 1948, Dr. phil., Prof. am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik, Universität Hamburg, Arbeitsbereiche: Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung u.a.;

Sabine Reh, geb. 1958, Dr. phil. Wiss. Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik, Universität Hamburg, Arbeitsbereiche: Lehrerforschung, Schulentwicklungsforschung, hermeneutische Methoden u.a.

Anschrift:

Universität Hamburg, Institut für Schulpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg