

Schlömerkemper, Jörg

Die Schulentwicklung hat viele Ebenen!

Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 262-265



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Die Schulentwicklung hat viele Ebenen! - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 262-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310102 - DOI: 10.25656/01:31010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310102>
<https://doi.org/10.25656/01:31010>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

Schulentwicklung hat viele Ebenen!

262

Die Diskussion um Schulprogramme und „Autonomie“ sollte nicht zu eng auf die einzelne Schule fixiert werden, sondern alle Ebenen einbeziehen, die zur Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Schule beitragen: von der globalen Dimension bis zur intra-individuellen Interaktion.

Christian Rittelmeyer

266

Infantilisierung der Informationsgesellschaft

Anlässe und Möglichkeiten einer kulturkritischen Erziehung in der Schule

Das moderne Medien- und Entertainment-Angebot lässt uns zunehmend in die Gefahr der Infantilisierung geraten – so lautet die These, die in einer engagierten, nicht unpolemischen Phänomenologie herausgearbeitet wird. Und daran sind nach Meinung des Autors auch manche Lehrerinnen und Lehrer nicht unerheblich beteiligt – passiv wie aktiv. Dem sollte eine Kultur des Widerstandes entgegengesetzt werden. Was das bedeuten könnte, wird an einigen Beispielen veranschaulicht. – Denen, die hier als „Naivididaktiker“ bezeichnet werden, wird die Redaktion gern Gelegenheit geben, ihren Einspruch zu artikulieren!

Frank-Olaf Radtke

278

Schulautonomie und Sozialstaat

Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

Die Diskussion um Schulautonomie steht in der Gefahr, über der Beschäftigung mit Profilbildung und Evaluation der einzelnen Schulen den politischen Kontext aus den Augen zu verlieren, in dem die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Erziehung stattfindet. Angeregt durch eine Bemerkung von Norbert Maritzen (in Heft 1/96 dieser Zeitschrift) sollen die „blinden Flecken“ der Autonomiedebatte aufgezeigt werden: sie scheint den Bezug zur aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Sozialstaat zu verlieren und soziale Gerechtigkeit zu gefährden.

Schule zwischen Staat und Markt?

Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie
– eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke

Die von Radtke vorgetragenen Einwände und Bedenken seien im Prinzip durchaus frag-würdig und repräsentativ für eine bestimmte Sichtweise der Autonomie-Diskussion, sie hätten aber mit der tatsächlichen Entwicklung im eigenen Lande nicht viel zu tun. Im Konzept wie in der Praxis werde der Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Handlungsebenen durchaus geschen. Der Staat wolle und könne seine Gestaltungsaufgabe nach wie vor in Form von verbindlichen Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen wahrnehmen. Zugleich setze er auf Steuerungsleistungen, die von den Schulen selbst effektiver erbracht werden können. Schließlich werde die externe Evaluation, die von der Bremischen Schulinspektion zu leisten sei, die erforderliche Rückkoppelung gewährleisten.

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe**Aufgaben und Möglichkeiten**

Nach der neuen KMK-Vereinbarung soll sich die Oberstufe der Gymnasien stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen und die Berufsfähigkeit fördern. Vermutlich werden sich viele Gymnasien bzw. gymnasiale Oberstufen mit dieser neuen Aufgabe sehr schwer tun. Vor dem Hintergrund der überkommenen gymnasialen Traditionen und Bewußtseinslagen werden die bildungstheoretischen Voraussetzungen dieses Konzepts sowie praktische Konsequenzen erörtert. Mit Beispielen aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft (Kollegsieden, Oberstufenzirkel) werden sie konkretisiert. „Beruflichkeit“ könnte in allen Fächern integriert, aber auch durch Kooperationsformen mit beruflichen Lernorten gefördert werden. Die KMK-Vereinbarung lässt für entsprechende Entwicklungen einen breiten Raum, der genutzt werden müsste. Die praktischen Probleme bei der Umsetzung sollten jedoch nicht gering geschätzt werden.

Deprofessionalisierung durch Schulreform?**Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs**

Die Ausbildung neuer pädagogischer Profile, die Öffnung der Schule und die Autonomisierung der Einzelschulen bringen für die LehrerInnen eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Um Überforderungen zu vermeiden, muß die Frage nach der professionellen Gestalt des Lehrberufs neu beantwortet werden: Lehrende sind ExpertInnen für die Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Andere Aufgaben des pädagogischen Handlungsfeldes müssen in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche und gemeinsamer Zielvorstellungen bearbeitet werden.

Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen**Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts**

Differenzierung ist ein altes schulpädagogisches Thema – aber die oft bekundeten guten Absichten bleiben häufig in Maßnahmen der äußerlichen Gruppenbildung stecken. Auf dem Hintergrund didaktischer Überlegungen wird hier ein als „3-D-Differenzierung“ bezeichnetes Konzept der Gestaltung von Lernprozessen entwickelt, mit dessen Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die theoretischen Ansätze werden an Beispielen verdeutlicht.

Politische Bildung durch eigenes Tun

Erfahrungen des Projekts „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“

Politische Bildung bleibt häufig so abstrakt, daß den Jugendlichen – insbesondere in berufsbildenden Teilzeitschulen – nicht erkennbar wird, zu welchem Zweck sie sich mit diesem Fach beschäftigen sollen. Am Beispiel eines Sekundarstufenzentrums in Bremen wird hier deutlich, wie durch die konkrete Arbeit in einem Projekt sinnlich erfahren werden kann, was Politik bedeutet. Die Aufbauarbeit im ehemaligen KZ Sachsenhausen macht erfahrbar, wie wichtig und erfolgreich es ist, sich zu engagieren und die Erfahrungen bewußt zu machen.

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

In den USA hat sich in den letzten fünf Jahren ein neuer Typ von öffentlichen Schulen verbreitet. Die Verfechter der „Charter Schools“ setzen auf vier Elemente: die Wahlfreiheit für Familien, unternehmerische Möglichkeiten für Pädagogen, Verantwortlichkeit für die Schulen und der Wettbewerb für die öffentlichen Schuldistricte. Erste, vorläufige Ergebnisse weisen auf eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler und einen positiven Einfluß auf die Heranwachsenden hin. Für die Autonomie-Diskussion in Deutschland kann dieser Bericht sicherlich Anregungen geben.

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina

Politische und professionelle Entwicklungstrends

Nach dem Machtwechsel in Palästina war der Bildungssektor einer der ersten Bereiche, die an die nationale Selbstverwaltung übergeben wurden. Damit sind vielfältige Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden, weil eine Fülle von Erwartungen bearbeitet werden sollen. Das Erbe der Besatzungszeit ist nicht einfach beiseite zu räumen. Die Hoffnungen der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesellschaftliche und materielle Aufwertung ihres Berufes scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens wird zwar proklamiert, die realen Verhältnisse bleiben jedoch dahinter zurück.

Neuerscheinungen:

- Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. (*HGH*)
- Jürgen Diederich und Elmar Tenorth: Theorien der Schule. (*HGH*)
- Rainer Winkel: Theorie und Praxis der Schule. (*JöS*)
- Elmar Tenorth, Sonja Kudella und Andreas Paetz: Politisierung im Schulalltag der DDR. (*HGH*)
- Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. (*Cloer*)
- Herbert Gudjons und Andreas Köpke (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. (*HGH*)
- Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Bildung in Deutschland. (*JöS*)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, Nr. 3

Offensive Pedagogy: 262

Jörg Schlömerkemper

School development has to take place on different levels!

The discussion of school programs and "autonomy" should not be fixed on the single school, but should rather include all levels contributing to the shaping of teaching and learning at school: i.e. from global dimensions to intra-individual interaction.

Christian Rittelmeyer 266

Infantilisation in the modern information-society?

Reasons and possibilities for a culture-critical education in schools

The modern world of media and entertainment is increasingly threatening to infantilise us. Teachers are also contributing to this process – both actively and passively. A culture of resistance should be built up to counteract this tendency. Certain examples show what this could lead to.

Frank-Olaf Radtke 278

School-Development and Welfare-State

The concentration on the micropolitics of schools and schoolboards within the debate on "school-autonomy" is held to be at risk of loosing the broader political context in which the discussion takes place. Starting from a remark Norbert Maritzen made (DDS 96/1) the author tries to identify the "blind spots" of the debate in the context of the current conflict on the social welfare state and pointing at the consequences of market steering for social equity especially of immigrant children.

Norbert Maritzen 292

School between politics and market

On critical accuracy when discussing independence of schools

– A reply to Frank-Olaf Radtke

The objections and misgivings expressed by Radtke are, in principle, worthy of consideration. However, it has not much to do with the actual development in our own country. The government will be able to observe its original duties by controlling frame conditions and results. Finally, external evaluation, which has to be done by the "school inspection" will ensure the necessary feed-back.

Ludwig Huber 306

Informations about vocational choices at the secondary high school

Duties and possibilities

According to the new agreements of the KMK (Conference of the Cultural Ministers in Germany) the higher grades of the grammar schools shall pay more attention to the choice of professions. The theoretical educational requirements of this concept as

well as practical consequences are being discussed with respect to the traditional background of secondary education. "Professionality" might be integrated into all subjects or be also promoted by cooperation with vocational learning.

Klaudia Schultheis

School-development and teaching-profession – a difficult relation? 323

Present reformatory efforts like the development of pedagogical profiles, community orientation or autonomy are increasing the teachers' professional tasks. To avoid over-charges it seems necessary to reflect on and define their special professional competences: Teachers are experts for the organization and company of the pupils' learning processes by teaching. Schools could be conceived as differentiated fields of pedagogical activities where teachers cooperate with other pedagogical professions.

Manfred Bönsch

335

Optimizing the process of learning by differentiation

Shaping learning by means of didactic, diagnostic or dialogs

Differentiation is an old subject of school-pedagogy – but in most cases it remains on a superficial level of grouping pupils. On the background of theoretical considerations a so-called "3-D-Differentiation" is being developed. The theoretical proposals are illustrated by several examples.

Hans-Wolfram Stein und Hans-Joachim Gries

353

Political learning by doing

Experiences gained by a project in the former "KZ Sachsenhausen"

Teaching political topics often remains abstract and it is rather difficult for pupils to understand the purpose to which they shall go down with these themes. An example is set, where political experiences have been provoked by reconstructing buildings in a former Konzentrationslager (KZ) of the Nazi-period. The pupils of a vocational course have learned that it is important to engage oneself.

Marina Kallbach

365

Are Charter Schools the autonomous schools of the future?

In the USA during the past five years a new type of public schools has spread. Advocates of the "charter schools" claim that the charter school movement brings together four powerful concepts: freedom of choice for families, entrepreneurial possibilities for educators, accountability of schools, and competition for public school districts. First temporary results seem to indicate an expansion of educational opportunities for students and a positive impact on youngsters. Proponents of more autonomy in German schools nevertheless can learn something from the charter school movement!

Susanne Kröhnert-Othman

378

Teachers in Palestine

Following the declaration of Principles and the Oslo agreements the educational sector became one of the first fields of administration being transferred to the Palestinian self-rule authorities. Palestinian teachers hoped that the transfer of power would bring about an improvement of their material and social conditions. The article describes Palestinian teachers' professional reality in the context of the difficult conditions inherited by military occupation. It views trends in Palestinian educational policies as well as in the field of teachers' union representation.

Offensive Pädagogik

Jörg Schlömerkemper

Die Schulentwicklung hat viele Ebenen!

Kaum ein anderes bildungspolitisches und schulpädagogisches Konzept hat in den letzten Jahren so große Aufmerksamkeit erregt wie die Forderung, die Schulen sollten „autonom“ werden, sich in größerer Selbständigkeit freier und besser entfalten können und ihr „Schulprofil“, das sie ja mehr oder weniger deutlich immer schon haben, als „Schulprogramm“ definieren und dokumentieren, damit es intern oder extern evaluiert werden kann.

Es konnte nicht ausbleiben, daß solche Vorschläge vielfältige Bedenken und Einwände hervorrufen. Nicht zuletzt muß es ja in der Tat verwundern, daß solche Freiräume, die früher von der Basis gefordert und 'von oben' heftig abgelehnt worden sind, den Schulen nunmehr quasi als notwendend oder doch wenigstens hilfreich (per Gesetz) aufgedrängt werden.

Nun wird es kaum sinnvoll sein, aus dieser *Paradoxie* dadurch herauskommen zu wollen, daß man eine aufgezwungene Freiheit nicht annimmt. Aber ganz beglückt scheint auch kaum jemand zu sein. Es wäre aber fatal, wenn die Chancen nicht genutzt würden, die in dem sich jetzt entwickelnden Programm enthalten sein können – bzw. enthalten sein müssen.

Bedenken werden vor allem in folgenden Punkten vorgebracht:

- Bleibt die von der Verfassung geforderte Gesamt-Verantwortung des Staates für das Schulwesen gewahrt; wird insbesondere die Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder gesichert?
- Wie gehen die Schulen miteinander um, wenn sie sich Programme geben, die miteinander konkurrieren?
- Ist es wünschenswert, sinnvoll oder auch nur erträglich, daß außerschulische Interessen (Stichwort „Sponsoring“) in die Schulen hineinwirken können?
- Was haben eigentlich die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer davon, wenn sie für ihre Schule ein „Schulprogramm“ ausarbeiten und aufschreiben (sollen)?
- Ändert sich überhaupt etwas in der täglichen Praxis, wenn eine Schule eine Programmatik zu Papier bringt? Kann Konzeptarbeit, also das Ringen um Worte, das Tun ändern?

Mir scheinen solche (und weitere mögliche) *Fragen berechtigt*. Aber deshalb hat sich das skizzierte Programm noch nicht als falscher Weg erwiesen, den es rückgängig zu machen gelte. Vielmehr müssen diese Probleme ernsthaft zur Kenntnis genommen und so bearbeitet werden, daß die im Prinzip unbestrittene Zielsetzung besser und ohne ungewollte Nebenwirkungen verfolgt werden kann.

Ein wesentliches Problem sehe ich darin, daß sich die Diskussion um die Entwicklung des Lehrens und Lernens zu eng auf die einzelne Schule be-

zieht. Das, was konkret innerhalb der Schulen passiert, ist eben nicht in erster Linie und schon gar nicht allein davon abhängig, wie die jeweilige Schule insgesamt gestaltet ist, sondern auf verschiedenen Ebenen oberhalb und unterhalb dieser Organisationsebene sind dafür spezifische Voraussetzungen zu schaffen.

Ohne diesen Gedanken ins Extrem treiben zu wollen, kann man ein breites Spektrum aufmachen. Es reicht von der einzelnen Schule ausgehend 'nach außen' gedacht über den kommunalen Wohnbezirk mit dem mehr oder weniger vielfältigen Schulangebot, die Region mit ihren administrativen Funktionen, das jeweilige Bundesland mit seiner legislativen Zuständigkeit, die Kulturgemeinschaft mit ihren Traditionen und Entwicklungen bis zur europäischen und der globalen Ebene, auf der über die Bedingungen des (Über-)Lebens im weiten, aber grundlegenden Sinne entschieden wird. Zum anderen wäre der Blick von der einzelnen Schule 'nach innen' zu richten auf die formell abgegrenzten Handlungsfelder (Zweige, Stufen, Jahrgänge, Klassen, Fachbereiche), aber ebenso auf die informellen Interaktionsfelder und Erlebnisräume (Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Arbeitsplätze, Rituale, Rückzugsräume) sowie auf weniger formalisierte Handlungsfelder (Beziehungen, Freundschaften, Arbeitsgruppen etc.), und nicht zuletzt könnte man auch an 'Interaktionen' denken, die jemand 'mit sich selbst' eingeht (das Ringen mit dem 'anderen Ich', mit widersprüchlichen Bedürfnissen und ambivalenten Erfahrungen, Wünschen und Hoffnungen).

Was könnte es bedeuten, die Schulentwicklung auf mehrere Ebenen zu beziehen? – Die folgenden *Thesen* können das nur andeuten:

1. Die *globale und europäische Ebene* notiere ich hier nur als eine Art Merkposten: Die Konzentration auf die eigene Schule darf nicht dazu führen, beim lokalen Handeln das globale Denken zu vergessen!
2. Auf der *Ebene der Bundesländer* bedeutet das Konzept der Schulprogrammarbeit keineswegs, daß sich die Legislative bzw. die Kultusbehörden aus der Gestaltung von Schule zurückziehen. Es geht gerade nicht um Beliebigkeit, sondern im Gegenteil um ein pädagogisch, bildungs- und gesellschaftspolitisch sehr anspruchsvolles Konzept – nämlich darum, die Schulen auf den Weg zu bringen zu einer intensiveren und spezifischen Qualität ihrer pädagogischen Arbeit. Es geht nicht um Freiräume um ihrer selbst willen oder um einen resignativen Rückzug (weil die Ministerien nicht mehr wüßten, zu welchem gesellschaftlichen Zweck die Schulen eigentlich eingerichtet worden sind), sondern es soll eine bestimmte pädagogische Qualität von Schule gefördert werden: eine Schule, in der das Lehren und Lernen – und nicht zuletzt das „Leben“ in den Schulen – von denen gestaltet wird, die es unmittelbar betrifft. Und das ist keineswegs 'technisch' gemeint, sondern dies ist ein Programm zur (weiteren) Demokratisierung von Schule. Aus einer administrativ eingegengten „Anstalt“ soll ein Lebensbereich werden, der von den Betroffenen kommunikativ gestaltet wird. Die staatliche Verantwortung und der Gestaltungsauftrag für das gesamte Schulwesen bleiben auf der Landesebene sehr wichtig. Hier sind die strukturellen Bedingungen für eine 'neue' Qualität der pädagogischen Arbeit herzustellen.

3. Die Ebene zwischen dem Land und den einzelnen Schulen ist bisher nur wenig als ein Gestaltungsbereich der Schulentwicklung bedacht worden. Ich denke hierbei an eine Größenordnung, die jenen (Wohn-)Bezirk umfaßt, der von mehreren Schulen (und Schulformen) gemeinsam mit Schulangeboten 'versorgt' wird bzw. der für die Elternschaft als möglicher Entscheidungsraum bei der Schulwahl in Frage kommt – vielleicht wäre hier der Begriff „Sprengel“ angemessen (wenn man nicht assoziiert, daß die Kirchen dafür zuständig sein müßten; „Region“ ist vermutlich in den meisten Ländern zu groß). In einem solchen Sprengel wäre zum einen darauf zu achten, daß den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsangebot gemacht wird, das den verschiedenen Interessen gerecht wird und das zugleich auf das verpflichtet bleibt, was vom Willen des Gesetzgebers her verbindlich sein soll. Auf dieser Ebene wäre also ein „Sprengel-Programm“ zu entwickeln, das die betroffenen Schulen einbezieht und ihr Verhältnis zueinander definiert. Wesentliches Moment hätte dabei zu sein, daß sich zwischen Schulen mit unterschiedlicher Klientel und/oder variierender Sponsorenschaft keine „Disparitäten“ entwickeln, die für bestimmte Schülergruppen zum Nachteil führen könnten. Die „Aufsicht“ hätte unter solchen Bedingungen eine andere Funktion: Sie könnte den entsprechenden Entwicklungsprozeß „moderieren“ und später darauf achten, daß das für den Sprengel beschlossene Programm eingehalten wird. Auf dem Hintergrund eines gemeinsam beschlossenen Programms hätte Kontrolle eine andere Funktion und eine veränderte, basis-demokratische Legitimation.

4. Wenn bei der Programmentwicklung der Blick stärker auf die Ebenen innerhalb der einzelnen Schule gerichtet würde, dann könnte die *Programmarbeit in den Schulen* vom Konsenszwang entlastet werden. Warum muß eine Schule ein Programm haben? Führt dies nicht möglicherweise oder gar wahrscheinlich dazu, daß entweder der Konsens (als eine Art gesetzlich erzwungene Pflichtübung) oberflächlich bleibt oder aber verbissen mit viel zeitlichem und emotionalem Aufwand um ihn gerungen wird (weil die Beschlüsse Folgen für die tägliche Arbeit haben könnten)? – Positiv gewendet würde dies bedeuten, daß ein Schulprogramm sich gerade dadurch auszeichnen könnte, daß es deutlich macht, wie innerhalb einer Schule mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten umgegangen wird und wie vielfältig das Programm einer Schule ist.

5. Wenn *Schulentwicklungsarbeit auch innerhalb der einzelnen Schule* in verschiedenen Bereichen stattfindet, dann könnte innerhalb jeder Schule ein möglichst breites Spektrum an Aktivitäten und Schwerpunkten zum Tragen kommen. Derzeit scheint in den Konzepten für die Entwicklung von Schulprogrammen die Vorstellung zu dominieren, daß sich den Eltern innerhalb eines Sprengels möglichst verschiedene Schulen mit unterschiedlichen Profilen zur Wahl anbieten. Jede Schule müßte also aus dem möglichen Spektrum an Schwerpunkten wenige in den Vordergrund stellen und die (meisten) anderen vernachlässigen. Anders gesagt: Das Schulentwicklungs-Programm kann doch wohl nicht so gemeint sein, daß die Top-down-Strategie in der Beziehung von 'oben' bis zu den einzelnen Schulen aufgehoben (minimiert) wird, daß diese dann aber innerhalb der einzelnen Schulen reproduziert wird (und das vielleicht gar noch schärfert nach dem Motto: „Wir haben das gemeinsam beschlossen, bitte halten Sie sich

daran!“). Eine Programmarbeit *innerhalb* der Schulen könnte z.B. konkret bedeuten, daß von den Lernenden und Lehrenden einer Klasse gemeinsam über ein „Klassenprogramm“ beraten wird, daß dies förmlich beschlossen und auch evaluiert wird.

6. Wenn auf den verschiedenen Ebenen ausdrücklich und verbindlich über das pädagogische Programm beraten wird, dann wäre es nötig, aber auch besser möglich, zwischen den Ebenen Verbindungen herzustellen: Entscheidungen auf den einzelnen Ebenen würden vermutlich deutlicher schon im Bewußtsein um die anderen Ebenen und mit Rücksicht auf deren Erfordernisse getroffen. Die verschiedenen Ebenen wären zum einen als Voraussetzungen für die anderen Ebenen zu verstehen, sie hätten aber auch (wenigstens versuchsweise) die Intentionen der ‘unteren’, kleineren Ebenen zu koordinieren.

7. Die Arbeit an einem Schulprogramm könnte auf den verschiedenen Ebenen *flexibler angegangen werden*: ein Anfang wäre an verschiedenen Punkten/Ebenen möglich. Die Arbeit könnte dort intensiviert werden, wo entweder der Problemdruck am stärksten erlebt wird oder aber das größte Interesse, die besten interpersonellen Beziehungen, die am besten eingespielten Arbeitsbedingungen usw. bestehen. Es könnte sich zum anderen niemand aus der Schulprogrammarbeit herausziehen, weil diese ja (in erster Linie) auf der Schulebene geleistet werden müßte (und da könne ja leider nicht jeder intensiv mitarbeiten).

8. Programmarbeit auf verschiedenen, allerdings aufeinander bezogenen Ebenen würde vermutlich auch die *Frage nach der „Evaluation“ entlasten*: Bisher wird Evaluation häufig als etwas verstanden, das anderen wichtig ist, und zwar in erster Linie aus Gründen der Kontrolle. Je mehr Schulentwicklung als Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen verstanden wird, desto selbstverständlicher würde es sein, daß die Betroffenen und Beteiligten selbst sich über den Ausgangspunkt, die möglichen Zielsetzungen und die ggf. eingeleitete Entwicklung Klarheit verschaffen. Dabei würde es weniger um eine „Bewertung“ (mit Assoziationen an Beurteilung) als um ein „Verstehen“ gehen. Es geht weniger um Momentaufnahmen und ‘Fest-Stellungen’, sondern darum, den Arbeitsprozeß transparent zu machen und sich darüber zu verständigen, welche Ziele verfolgt werden sollen, welche erreicht worden sind und wie es weitergehen soll. Wenn man will, könnte man dafür einen Begriff wie „*Transparieren*“ verwenden, die Momentaufnahme, die in einem solchen Prozeß erstellt wird, wäre dann das „*Transparent“ der Schule.*

Wie gesagt: Es geht nicht darum, die Schulentwicklungs-Arbeit noch komplizierter zu machen, sondern sozusagen den Problemdruck aufzugreifen, der in der bisherigen Diskussion entstanden ist, und zwar dadurch, daß der Blick zu eng auf die einzelnen Schulen bezogen war. Wenn die Diskussion auf die verschiedenen Ebenen hin geöffnet würde, könnte dies entlasten und zu produktiven Lösungen führen.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Anschrift (privat): Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen