

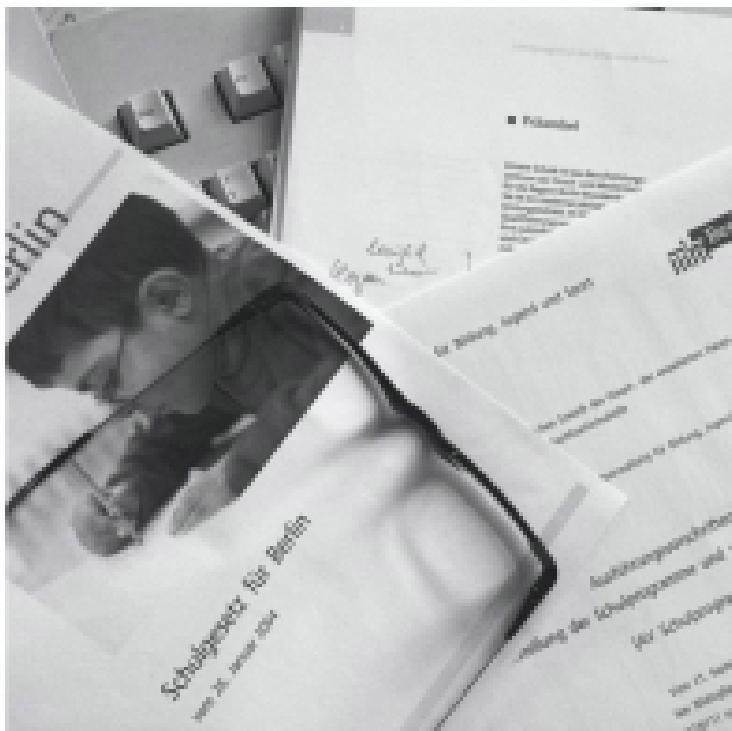
Berufliche Bildung im Wandel

Herausgegeben von Jürgen van Buer

Band 12

Michaela Köller

Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulativer Forschungsansatz



PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften

1 Einleitung

1.1 Relevanz und Einordnung der Arbeit

Die Ergebnisse der PISA-Studien (vgl. Baumert *et al.*, 2001; Prenzel *et al.*, 2004; *Deutsches PISA-Konsortium*, 2007) haben die Qualität des deutschen Bildungssystems verstärkt in den Fokus von Bildungspolitik und Bildungsforschung gerückt. Die makropolitische, traditionelle Strategie der zentralen Steuerung der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in deutschen Schulen, die bis in die 1980er Jahre vorherrschend war, wird nun abgelöst durch die Trias von erweiterter Selbstverantwortung, interner und externer Evaluation sowie Bildungsstandards. Als Konsequenz werden inzwischen die allgemeinen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Aufgaben von Schule zentral festgelegt, während die einzelschulische Qualitätsentwicklung durch die Erweiterung der Eigenverantwortung in den Verantwortungsbereich der jeweiligen Einzelschule übergeht (vgl. Avenarius, 2004).

Mit der Qualitätsentwicklung in Schulen sind primär drei Erwartungen verbunden (vgl. van Buer, 2005): (1) Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihren Potenzialen optimal gefördert und (2) die Leistungsunterschiede zwischen den Lehrkräften und Schulleitungen innerhalb einer Schule werden reduziert. Damit soll deren professionelle Kompetenz, die Trias aus Wissen, Handlungsroutinen und Ethos (Blömeke, 2003) gesichert und erweitert bzw. in den Worten von Baumert und Kunter (2007, S. 507) deren „professionelle Entwicklung und Vervollkommenung“ ihrer Handlungskompetenz erreicht werden. (3) Es geht um eine Systematisierung der Steuerung der jeweiligen schulischen Entwicklungsprozesse.

Dieses Verständnis von Qualitätsentwicklung in Schule impliziert die Konstruktion optimaler Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler. Mit einer entsprechenden Konstruktion ist die Intention verbunden, dass der angestrebte Output von Leistungen und Kompetenzen innerhalb der zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen auch erreicht wird.

Die einzelnen Schulen erhalten durch eine Erweiterung ihrer Autonomie mehr Gestaltungsrechte und Gestaltungspflichten. Die Vorgabe-, Qualitätssicherungs- und Gewährleistungsverantwortung verbleiben hingegen auf der staatlichen Ebene. Die bisher vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Dezentralisierung von Verantwortung machen deutlich, dass Autonomie per se nicht zu besseren Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Weiß, 2004). Ein Faktor, der die erweiterten Handlungsspielräume von Schulen ergänzen sollte, scheint u. a. die Rechenschaftslegung zu sein (Weiß, 2004). Damit Schulen ihre Freiräume im Hinblick auf Qualitätsentwicklung nutzen und die Dezentralisierung nicht zur steigenden Ineffizienz führt, müssen Schulen Schulprogramme entwickeln; in einigen Bundes-

ländern z. T. bereits seit zehn Jahren, in anderen seit der Novellierung der Schulgesetze in 2006 (vgl. *Altrichter*, 2005).

Ein Schulprogramm ist ein schriftlich ausformuliertes Planungs- und Handlungskonzept der Einzelschule in dem auf der Grundlage staatlicher Rahmenvorgaben Leitbild, Ziele, Prinzipien, Projekte und Maßnahmen der schulindividuellen Arbeit beschrieben und für alle beteiligten Akteure verbindlich gemacht werden (vgl. *Biehl*, 2005). Unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Kontextbedingungen und unter größtmöglicher Beteiligung aller Akteure der Schule soll mit dem Schulprogramm die gemeinsame Arbeit regelmäßig geplant, koordiniert, intern und extern evaluiert und ausgehend von den jeweiligen Evaluationsergebnissen weiterentwickelt werden (*Biehl*, 2005). Aus einzelinstitutioneller Perspektive heraus betrachtet sollen Schulprogramme den Schulen somit als ein Entwicklungs- und Planungsinstrument ihrer Qualitätssicherung und Qualitätsoptimierung dienen (vgl. z. B. *Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, in der geänderten Fassung vom 23. Juni 2005*).

Aus der Perspektive der Bildungspolitik und der Schulentwicklungsforschung verbindet sich mit dem Schulprogramm somit die Erwartung an die Schulen und damit in erster Linie an die Schulleitungen und Lehrkräfte, ihre erweiterten Gestaltungsräume anzunehmen und die Verantwortung für die schulinternen Prozesse und die erzielten Ergebnisse zu übernehmen. Lehrkollegien und Schulleitungen sollen sich in einen Entwicklungs- und Implementierungsprozess begeben und die „Kunden“ der Schule, d. h. die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und ggf. die ausbildenden Betriebe daran beteiligen. Absichtsvolle, gesteuerte und geplante Veränderungen von Einstellungen, Wissen und Verhalten sollen zu einer Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung der schulischen Lernumgebungen führen und letztlich zu einem höheren Output. Hinsichtlich der an einer Schule vertretenen pädagogischen Orientierungen, Konzepte und Maßnahmen wird ein gesamtschulischer Konsens erwartet, der von allen Akteuren als verbindlich angesehen wird.

Eine zentrale Rolle in der Schulprogrammarbeit kommt dabei der Schulleitung zu (vgl. *Huber*, 1999). In der einschlägigen Literatur ist das vorrangige Selbst- und Rollenverständnis von Schulleitungen in erster Linie definiert durch die Berufsrolle als Lehrkraft und die Leitungsfunktion im Sinne einer „Instructional-Leadership-Role“. Dieses Berufsverständnis drückt sich aus als persönliche Einflussnahme auf die Lehrkräfte, deren Unterricht und Erziehungsarbeit durch Ziel-, Mittel- und Inhaltsvorgaben, durch Unterrichtsplanung und -verteilung sowie durch Kontrolle (vgl. *Wissinger*, 1996). Zu diesem insgesamt noch unterentwickelten Führungsbewusstsein und den fehlenden Kompetenzen auf Seiten der Schulleitungen kommen nach *Bormann* (2002) ein gering ausgeprägtes Organisations- und Gestaltungsbewusstsein bei den Lehrkräften hinzu. Diese sehen es eher nicht als ihre Aufgabe, sich in

Organisationsentwicklungsaktivitäten im Sinne einer Weiterentwicklung der Organisation Schule zu engagieren, zu kooperieren und ein gemeinsames Verständnis pädagogischer Arbeit zu entwickeln. Dies alles zu Grunde gelegt, wird deutlich, wie schwierig sich ein solcher „Transformationsprozess“ gestaltet.

Eine Vielzahl auch empirischer Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit hat inzwischen einen ersten Überblick darüber geliefert, wie Schulen in Deutschland Schulprogramme konstruieren und inhaltlich ausgestalten. Es liegen Erkenntnisse darüber vor, wie sie ihren gesetzlichen Auftrag annehmen und in qualitativ höchst unterschiedliche Dokumente umsetzen, abgestimmt auf ihre schulischen Inputvariablen und intendierten Outputs. Dennoch ist das empirisch gesicherte Wissen über die Wirksamkeit der Entwicklung und Implementierung von Schulprogrammen noch defizitär (vgl. *Holtappels*, 2003, *van Buer & Köller*, 2007). Die Evaluationsstudien aus Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Hamburg, Schleswig-Holstein und Hessen deuten darauf hin, dass die Umsetzung in den Schulalltag durch die hoch komplexen Prozesse unterschiedlich erfolgreich verläuft und von den verschiedensten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen abhängt.

Die Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen stellt für die meisten Schulen eine Innovation dar. Schulische Innovationen erfordern nach Altrichter und Wiesinger (2005) Veränderungen auf vier Ebenen: (1) Im Verhalten der schulischen Akteure, (2) auf der individuellen und der organisationalen Wissensbasis, (3) in den Einstellungen der Akteure und (4) in den organisationalen und sozialen Strukturen.

Mit dem Instrument Schulprogramm soll erstmalig angestrebt werden, den Ist-Zustand systematisch und datenbasiert zu reflektieren, die schulspezifischen Rahmenbedingungen in den Fokus zu nehmen und ausgehend von einer Stärken- und Schwächenanalyse die pädagogischen Handlungsräume und operativen Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung unterrichtlicher und schulischer Qualität verbindlich festzulegen. Damit ist eine mögliche Einschränkung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte verbunden, eine mögliche Abkehr von Handlungsroutinen und ein Lernen-müssen neuer Verhaltensweisen. Die Prozesse, die damit innerhalb der Organisation Schule und bei den schulischen Akteuren ausgelöst werden (können), sind seit einigen Jahrzehnten bereits Forschungsgegenstand vieler Untersuchungen insbesondere im US-amerikanischen Raum. Forscher wie *Hall* und *Hord* (2006) sowie *Rogers* (2003) fokussieren dabei insbesondere die akteurszentrierte Perspektive und analysieren u. a., welche kognitiven und affektiven Prozesse im Zusammenhang mit der Implementierung von Innovationen beschrieben werden können, und welche Faktoren den Erfolg eines solchen Implementierungsprozesses determinieren.

1.2 Ziele der vorliegenden Arbeit

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen und die vielfältigen Prozesse, die im Rahmen von verschiedenen Qualitätsentwicklungsinitiativen stattfinden, haben dazu beigetragen, dass Schulen sich im Rahmen ihrer Leitbild- und Schulprogrammarbeit mit ihren Visionen, Entwicklungsschwerpunkten, Zielvorstellungen, Werten und alltäglichen Arbeitsprozessen auseinander setzen sollen. Inwieweit von diesen top-down initiierten Entwicklungsimpulsen Prozesse der Auseinandersetzung ausgehen und die Ergebnisse dieser Diskussionsprozesse zu dem intendierten veränderten Alltagshandeln führen, soll u. a. in dieser Arbeit beantwortet werden. Es soll darum gehen, die Forschung zur Wirkung der Erarbeitung und Umsetzung von Schulprogrammen zu erweitern und dabei insbesondere die Perspektive der potenziellen Betroffenen der Innovation Schulprogramm zu fokussieren. Darüberhinaus soll untersucht werden, in welcher Form sich die Auseinandersetzung mit der Innovation Schulprogramm materialisiert, das heißt wie die schulischen Akteure ihr schulindividuelles Schulprogramm ausgestalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Verschriftlichung ein Abbild der schulischen Kommunikations- und Interaktionsprozesse darstellt und zumindest Anhaltspunkte darüber gewonnen werden können, wie die Schulen ihren Auftrag, sich ein Schulprogramm zu geben, interpretieren und wie sie es im Rahmen ihrer Kompetenzen und Bedürfnisse konstruieren. Nicht zuletzt soll in einem weiteren Schritt geprüft werden, ob und welche Veränderungsprozesse in der jeweiligen Einzelschule aus Sicht der Akteure als Resultat der Schulprogrammarbeit und -umsetzung ausgelöst werden und ob diese Veränderungsprozesse der Qualitätsentwicklung der Einzelschule dienen können.

Im Kern geht es in dieser Arbeit um:

- a) „Objektive“ Merkmale von Schulprogrammen: Auf der Grundlage der Erkenntnisse der Innovations- und Implementierungsforschung insbesondere aus dem US-amerikanischen Raum (*Hall & Hord*, 2006; *Rogers*, 2003) und der Schulprogrammqualitätsuntersuchungen in Deutschland (vgl. *Holtappels*, 2004; *Mohr*, 2006) wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale Schulprogramme aufweisen (sollten), auch damit ihre Umsetzung in Handlungsroutinen wahrscheinlich wird und welche dieser Merkmale konkret bei der Entwicklung von Schulprogrammen aufzufinden sind. Es werden von Schulen entwickelte Schulprogrammdokumente zum einen daraufhin untersucht, inwiefern es den Schulen zum einen gelingt, die bildungsadministrativen Vorgaben bei der Texterstellung umzusetzen. Zum anderen wird anhand eines theoretisch abgeleiteten Kategoriensystems geprüft, inwiefern die entwickelten Schulprogrammdokumente von ihrer Struktur, ihrer Form, ihrer Argumentationsmodellierung und ihrem Inhalt her dazu geeignet sind, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

- b) „Subjektive“ Merkmale von Schulprogrammen (I): Entscheidend für individuelles Handeln ist die subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit (vgl. Lewin, 1944; Argyris & Schön, 1999); Einstellungen und Werthaltungen gegenüber einer Innovation wie dem Schulprogramm beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Individuum bereit und in der Lage ist, eine Innovation zu adaptieren. Diese jeweils individuelle Wahrnehmung erzeugt Unterschiede in den Einstellungsmustern von Lehrkräften und Schulleitungen zum Schulprogramm innerhalb einer Schule. Diese werden daher untersucht werden.
- c) „Subjektive“ Merkmale von Schulprogrammen (II): Neben dieser jeweils individuellen Wahrnehmung gibt es die „geteilte“ Wahrnehmung eines Kollegiums des schulindividuellen Schulprogramms (vgl. Argyris & Schön, 1999 zum organisationalen Lernen). Diese geteilten Wirklichkeiten machen Unterschiede zwischen den Schulen erwartbar, die u. a. ein Abbild unterschiedlicher Phasen der Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm darstellen.
- d) „Subjektive“ Merkmale der Schulprogrammimplementierung: Neben den Einstellungsmustern der Lehrkräfte und Schulleitungen interessieren die Auswirkungen der Implementierung von Schulprogrammen an Schulen. Untersucht werden soll daher, welche schulischen und insbesondere unterrichtlichen Veränderungen die Promotoren der Schulentwicklung an der jeweiligen Einzelschule durch die Umsetzung des Schulprogramms wahrnehmen.

Durch diese vier Kernthemen wird die Forschung zu Schulprogrammen dadurch erweitert, dass zum ersten Mal der gesamte Prozess der Entwicklung und Implementierung von Schulprogrammen systematisch analysiert wird.

Im ersten Schritt werden die Konstrukteure befragt und diejenigen, die das jeweilige Schulprogramm im Konsens verabschiedet haben und die die dort definierten Maßnahmen umsetzen sollen; dies geschieht im Hinblick auf ihre Einstellungen zu diesem Programm und ihre Wahrnehmung der Auswirkungen der Entwicklungsarbeit. Im zweiten Schritt werden die konzipierten Schulprogrammtexte inhaltsanalytisch im Hinblick auf ihren Inhalt, ihre Form und Struktur betrachtet. Im dritten Schritt wird nach einer Implementierungsphase von fast zwei Jahren die Umsetzung der Aussagen des Schulprogramms in die schulischen Prozesse analysiert. Durch eine Triangulation soll der Versuch unternommen werden, diesen gesamten Prozess der Entwicklung und Implementierung des bildungspolitischen Reforminstruments Schulprogramm systematisch anhand eines Beispiels einer Gruppe von Schulen abzubilden. Es werden berufliche Schulen eines Bundeslandes untersucht; diese Bildungseinrichtungen mit zum Teil mehr als 3000 Schülerinnen und Schülern und entsprechend vielen Lehrkräften zeichnen sich durch eine besondere Komplexität

der Strukturen und Prozesse aus und stellen demzufolge hohe Anforderungen an einen Implementierungsprozess.

1.3 Aufbau der Arbeit

Das zentrale Thema dieser Arbeit stellt die Wirkung und Wirksamkeit von Schulprogrammen und Schulprogrammarbeit dar. Dazu werden zunächst die Rahmenbedingungen diskutiert, innerhalb derer Schulprogramme erarbeitet und umgesetzt werden. Des Weiteren geht aus der einschlägigen Forschung zu Innovationen in schulischen Kontexten hervor, dass die Merkmale der Innovation selbst und die Merkmale der Organisation, innerhalb derer sie entwickelt und umgesetzt werden, entscheidend für den Implementierungserfolg sind, ebenso interpersonale sowie individuelle Voraussetzungen und Prozesse (vgl. Lewin, 1944; Argyris & Schön, 1999; Rogers, 2003; Hall & Hord, 2006). Aus diesem Grund orientiert sich der Aufbau dieser Arbeit inhaltlich an diesen Determinanten.

Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit der Darstellung der Rahmenbedingungen der Entwicklung und Implementierung von Schulprogrammen. Dazu gehören zum einen der externe Kontext bildungspolitischer Forderungen an Schulen und die entsprechende Steuerung und zum anderen die Diskussion der Forderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem. Insbesondere wird hier auf die erweiterte Autonomie von Schulen eingegangen, die als Folge eines „Paradigmenwechsels in der Steuerungsphilosophie“ (vgl. Weiß, 2004) zu einem neuen Leitbild im Bildungsbereich avanciert ist. Des Weiteren wird kurz der interne Kontext aufgegriffen und beschrieben, auf welche innerorganisationalen und personenbezogenen Merkmale von Schule diese externen Forderungen und Steuerungsansätze treffen, die ausführlichere Darstellung erfolgt in Kapitel 4.

In Kapitel 3 werden zentrale Konzepte der Arbeit wie Qualität, Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung theoretisch aufgearbeitet und bezüglich ihrer Zusammenhänge analysiert.

Prozesse der Entwicklung und Implementierung von Innovationen in schulischen Kontexten werden in Kapitel 4 aufgegriffen. Dabei werden die organisationalen und die personalen Voraussetzungen diskutiert. Zwei grundlegende Forschungsansätze und Modelle aus dem US-amerikanischen Raum werden dargestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz auf die eigene Arbeit diskutiert.

Kapitel 5 widmet sich dem zentralen Thema „Schulprogramm“: Die hierzu verfügbare Forschungsliteratur wird aufgearbeitet und zusammen mit den Ergebnissen der empirischen Arbeiten in diesem Bereich dargestellt und

kritisch diskutiert. Dabei werden Defizite deutlich, denen eine Hinführung zur eigenen Fragestellung folgt.

Da implizit in den in Kapitel 4 dargestellten beiden Forschungsansätzen Vorstellungen von Organisationalem Lernen angesprochen werden und „Schule als Lernende Organisation“ im Zusammenhang mit der Implementierung von Schulprogrammen als Begriff immer wieder auftaucht, widmet sich Kapitel 6 dieser Thematik.

Kapitel 7 enthält die Desiderata und zentralen Fragestellungen des Forschungsvorhabens. In Kapitel 8 wird die Studie I zum kognitiven und affektiven Erleben der Betroffenen des bildungspolitischen Reforminstruments Schulprogramm dargestellt. Dazu gehören die Erläuterung des Projekts innerhalb dessen die Studie durchgeführt wurde, die Beschreibung der Stichprobe und der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Ferner erfolgen die Anführung der Ergebnisse zu den „subjektiven“ Merkmalen der Innovation Schulprogramm und deren anschließende Diskussion.

Kapitel 9 widmet sich der Darstellung und Erörterung der Studie II zur Form, Inhalt, Struktur und Qualität von Schulprogrammen. Hier werden die verwendete Methode zur Untersuchung dieser „objektiven“ Merkmale von Schulprogrammen und anschließend die entsprechenden Ergebnisse beschrieben. Darüberhinaus wird der Versuch unternommen, die Ergebnisse der Studie I systematisch in Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Studie zu bringen, indem die Unterschiede in der Qualität der Dokumente vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einstellungen der schulischen Akteure gegenüber diesem Instrument betrachtet werden.

Im Kapitel 10 erfolgt die Deskription und Diskussion der Studie III zur Implementierung der Schulprogramme in den jeweiligen schulischen Alltag, die in Studie II inhaltsanalytisch untersucht wurden. Die entsprechenden Fragestellungen werden konkretisiert, die Methode wird vorgestellt und die Ergebnisse anschließend präsentiert.

Kapitel 11 widmet sich dem Ausgangspunkt der Arbeit, der Zusammenfassung und Gesamtdiskussion der Ergebnisse der drei Studien, dem Aufzeigen von Grenzen der Arbeit und einem Ausblick auf weitere Forschungstätigkeiten.