

NORBERT MARITZEN

Schulprogramm und Rechenschaft – eine schwierige Beziehung

Profil, Programm, Konzept, Leitbild, Corporate Identity ... Im Kontext der Debatte um Schulautonomie haben zunehmend Schlagwörter Konjunktur, die den Standort der Einzelschule, ihre Identität oder auch ihr pädagogisch-programmatisches Outfit auf den Begriff zu bringen trachten. Die Debatte ist zur Zeit bestimmt durch die übliche Unübersichtlichkeit: Die Begriffsverwendung geht durcheinander; bildungs- und schultheoretische Prämissen werden selten ausgewiesen; das Reden „über“ hat die Praxis „in“ längst abgehängt; Politiker und Juristen gießen bereits in Gesetzessprache, wofür erfahrungsgesättigte und reflektierte Anschauung noch fehlt. Folge des inflationären Begriffsgeklammers ist eine Desorientierung, die Schulpraktiker ebenso wie Berater, Fortbildner oder Bildungsplaner ratlos läßt.

Was tut not? Erstens konzeptionell nachvollziehbare begriffliche Klärung; zweitens eine Funktionsbestimmung dessen, was mit „Programm“ oder „Profil“ gemeint sein kann; drittens eine vorläufige inhaltliche Füllung der Begriffe, viertens die Verortung der neuen Konzeption im Kontext des sich verändernden Systemzusammenhangs (Bildungs- bzw. Schulpolitik, Behördenreform, Steuerungsmodelle), fünftens und vor allem die Veröffentlichung, Auswertung und Konzeptualisierung von exemplarischen Praxiserfahrungen. Für letzteres ist an dieser Stelle kein Platz (siehe z.B. Maritzen/Wassener 1977). Mit dem Mut zum Holzschnitt soll daher versucht werden, in aller Kürze ein paar Ordnungsvorschläge zu machen, die allenfalls heuristischen, d.h. problemstrukturierenden Wert beanspruchen können. Dies ist bereits ein schwieriges Unterfangen, da die Entwicklungskontexte in vielen Bundesländern weitgehend präjudiziert sind durch Gesetze und Verordnungen, die entscheidende Vorgaben in Sachen Schulprogramm und Schulprofil machen.

Versuch einer Begriffsklärung

Der Rede vom „Schulprofil“ unterliegen im wesentlichen drei semantische Konstrukte:

- Jede Schule hat „irgendwie“ ein „Profil“. Damit kann der Ruf oder das Image einer Schule gemeint sein („Elitegymnasium“, „Restschule“, „Leistungsschule“ usw.), oder man verweist mit dem Begriff auf einen traditionellen thematischen Schwerpunkt einer Schule (z.B. naturwissenschaftliches Gymnasium), der vielleicht nur noch wenig über die innerschulische Wirklichkeit aussagt, aber dennoch weiterlebt und wirksam ist.
- Eine Schule „profilert“ sich durch besondere Schwerpunktmaßnahmen (z.B. bilingualer Zweig, Nachmittagsbetreuung usw.). „Profil“ heißt

hier vor allem: sich unterscheidbar machen von den Schulen im Umfeld, sich in besonderer Weise positionieren zum Zwecke der Akquirierung einer bestimmten Schülerklientel. Dieser Profilbegriff wird bestimmt durch das Außenverhältnis der Schule, den Markt, auf dem sich Schulen (Wer in der Schule?) durch Profilgebung Vorteile im Konkurrenzkampf um Schüler erhoffen.

- Eine Schule entwickelt ein „Profil“, das die innere Entwicklung einer Schule in unterschiedlichen Bereichen koordiniert und auf einem Konsens in pädagogischen Zielen gründet. „Profil“ bezieht sich hier eher auf das Binnenverhältnis einer Schule: Alle für den Unterricht und das Schulleben Verantwortlichen erarbeiten eine pädagogische Grundorientierung als Ausweis ihrer Identität als Organisation Schule.

Diese letzte Bedeutung ist gemeint, wenn zum Beispiel im Bremischen Schulgesetz von Schulprofil die Rede ist (vgl. § 9 BremSchulG). Dort wird der Profilbegriff auch in spezifischer Weise mit dem Begriff des Schulprogramms verknüpft, indem es heißt: „das ... zu entwickelnde Profil soll durch ein Schulprogramm gestaltet und fortgeschrieben werden.“ Während Profil also auf den von den Schulmitgliedern intendierten Sollzustand einer Schule verweist, ist Schulprogramm das Mittel, mit dem dieses Ziel, von der je gegebenen Ausgangslage startend, erreicht werden soll. Schulprogramm ist also ein Instrument, gleichsam das Drehbuch, das die innere Entwicklung einer Schule steuert und orientiert (siehe zur Begriffsbestimmung Fleischer-Bickmann/Maritzen 1996). Es ist ein schriftliches Dokument der Entwicklungsziele, -schritte und -maßnahmen einer Schule.

Funktionen des Schulprogramms

Aber auch das Schulprogramm, hier also als Schulentwicklungsinstrument verstanden, entkommt nicht dem Spannungsverhältnis, das sich in den widersprüchlichen Bedeutungsschichten des Profilbegriffs schon andeutete. Es lohnt sich deshalb, genauer nach möglichen Funktionen des Schulprogramms zu fragen. Es liegt nahe, drei Bereiche auszuweisen, in denen Schulprogrammen besondere Funktionen zukommen können:

a) Am naheliegendsten ist es, im *inerschulischen Raum* Funktionsbestimmungen für ein Schulprogramm vorzunehmen. Hier hat die Arbeit an einem Schulprogramm zu allererst eine Entwicklungsfunktion, indem die standortspezifische Herausbildung von zukunftsorientierten pädagogischen Schwerpunkten systematisch vorangetrieben wird. Weitere wesentliche Funktionen könnten in diesem Zusammenhang sein: interne kollegiale Orientierung und Konsensbildung, Anregung von Innovationsprozessen, Stimulierung und Planung von Kooperationszusammenhängen, das Verbindlich-Machen von Initiativen, Bereitstellung von partizipativen Gestaltungsmöglichkeiten usw.

b) Im *öffentlichen Raum* kommen dem Schulprogramm Aufgaben im Hinblick auf außerschulische Partner und Institutionen zu. Schulen haben verstärkt ein Interesse daran, über ihre Angebote und Konzeptionen zu informieren, wobei dem Marketing-Aspekt ein zunehmend größerer Stellenwert beigemessen wird. Für Eltern hält das Schulprogramm wichtige Informationen bereit, die ihnen bei der gezielten Anwahl von Schulstandorten Entscheidungshilfen bereitstellen könnten. Auch für außerschulische Partner (z.B. Vereine, freie Träger im Sozialbereich usw.) können Schulprogramme Orientierung bieten, indem sie Kooperationsmöglichkeiten öffentlich machen. Dies gilt auch für die Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen (z.B. Fortbildungs- und Beratungseinrichtungen), da Schulprogramme die Möglichkeit eröffnen können, Unterstützungsbedarfe zu präzisieren und maßgeschneiderte Hilfsangebote zu erstellen.

c) Im Bezug zum *administrativen Raum* erhält das Schulprogramm eine wichtige Steuerungsfunktion, insofern es Grundlage für die interne und externe Evaluation der schulischen Arbeit wird. Was im Schulprogramm festgeschrieben ist, kann mit offengelegten Kriterien überprüft werden. Erfolg oder Mißerfolg der Umsetzung von Schulprogrammen werden beschreib- und vermittelbar, und zwar im Innern der Schule ebenso wie gegenüber vorgesetzten Dienststellen. Mit Schulprogrammen lösen Schulen – wie noch genauer skizziert werden soll – auch ihre Rechenschaftspflicht ein. Darüber hinaus eröffnet der standortübergreifende Vergleich von Schulprogrammen Schulverwaltungen potentiell auch die Chance dezentraler Steuerung der Bildungsangebote, um regional vergleichbare Angebotsstandards zu halten und die regionale Angebotspalette insgesamt auszutariieren.

Alle drei Bezugsgrößen werden immer gleichzeitig präsent sein bei der Entwicklung von Schulprogrammen. Es liegt aber nahe zu vermuten, daß die Dominanz der einen oder anderen Funktionsbestimmung ganz wesentlich das Aussehen der Schulprogramme bestimmen wird, d.h. auf den Charakter der im Programm ausgewiesenen Zielsetzungen, die inner-schulischen Prozesse und die vereinbarten Maßnahmen (Produkte) durchschlagen wird. Auch höchstproblematische Entwicklungen sind in allen drei Funktionsbereichen denkbar. Ob Schulprogramme nun vornehmlich auf Werbewirkung durch Hochglanzbroschur bedacht sind, ob sie als trockene Rapporte ungelesen in Behördenregalen verstauben oder ob sie zum Zankapfel innerschulischer Ideologiekämpfe werden, es sind genug Szenarien denkbar, in denen die Entwicklungschancen, die Schulprogramme bereithalten können, verspielt werden.

Struktur von Schulprogrammen

Welches könnten nun Merkmale sein, die eine inhaltliche Füllung des hier entwickelten Programm-Begriffs versprechen? Wenn das Schulprogramm sich letztlich keinem der oben genannten Funktionsbereiche entziehen

kann, dann liegt es nahe, sie in abgewogener Weise in der Struktur des Schulprogramms zu berücksichtigen, indem folgende Anforderungen an ein Schulprogramm formuliert werden:

- Im Schulprogramm drückt sich die pädagogische Grundorientierung einer Schule aus.
 - Ein Schulprogramm enthält auf der Basis einer beschriebenen schulischen Ausgangslage klare Zielvorstellungen. Die Kriterien der Zielerreichung werden benannt.
 - Das Schulprogramm nennt die Maßnahmen zur Zielerreichung, entwirft einen Zeitplan, benennt Verantwortliche für die Umsetzung und weist die notwendigen Ressourcen im Rahmen des Schulbudgets aus.
 - Das Schulprogramm setzt Schwerpunkte im Unterricht und Schulleben und nimmt dabei Bezug auf curriculare und sonstige Rahmenvorgaben oder schulinterne Verabredungen.
 - Das Schulprogramm enthält Aussagen über die Durchführung und die Referenzkriterien der internen Evaluation.
 - Bei der Erarbeitung des Schulprogramms werden alle schulischen Gruppen (Lehrer/innen, Schulleitung, nichtunterrichtendes Personal, Schüler/innen, Eltern) angemessen einbezogen.
 - Das Schulprogramm wird regional mit den benachbarten Schulen abgestimmt.
- [...]

Zwischen Rechtschaffenheit und Rechenschaft

Es wurde implizit bereits angedeutet: Die Idee, Schulentwicklungsarbeit relativ umfassend in Schulprogrammen zu dokumentieren, bekommt ein problematisches Vorzeichen insofern, als sie derzeit in einem Kontext verschärften Rechtfertigungsdrucks propagiert wird, der von Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schulleitungen als mehr oder weniger diffuser Kontrollanspruch erlebt wird. Das Schulprogramm wird in dieser Perspektive weniger als pragmatisches Entwicklungsinstrument oder Werkzeug der Selbstvergewisserung wahrgenommen denn als etwas, was „für Außenstehende“ oder „für die da oben“ aufgeschrieben werden soll. In der Tat legen auch Schulbehörden besonderen Wert auf die Schriftlichkeit von Schulprogrammen, eine Anforderung, die nicht nur dem schulischen Personal erhebliche Mühe und relativ ungewohnte Schreiarbeit bereitet, sondern vermutlich auch Rückwirkungen auf die Programme selbst haben wird: Im Programm steht – so ist zu befürchten – nur das, was sich (bequem) aufschreiben läßt, und Papier ist bekanntlich geduldig. Darin kommt die durchaus verständliche Abwehrhaltung derjenigen zum Ausdruck, die ihr rechtschaffenes Bemühen um die Gestaltung der schulischen Entwicklungsarbeit nicht durch von außen daherkommende Offenlegungszumutungen mit Mißtrauen belegt sehen wollen.

Der Abwehrstrategien gibt es – so zeigen erste Erfahrungen mit Diskussionen in Lehrerkollegien – sehr viele. Sie kommen in einer Vielzahl argumentativer Figuren daher:

- Ohne besondere Stundenentlastung ist das nicht zu leisten.
- Jetzt sollen wir uns wohl selber kontrollieren. Ich säge mir doch nicht den Ast ab, auf dem ich sitze.
- Was geht denn die anderen an, wie ich meinen Unterricht mache. Es gibt ja wohl immer noch die pädagogische Freiheit.
- Schulprogramm, nein danke. Nichts als Leistungsverdichtung bei knapper werdenden Ressourcen.
- Na gut, wenn's sein muß, dann beauftragen wir halt zwei Kollegen.
- Schulprogramm wird uns schon wieder von oben aufgedrückt.
- Ständig deckt uns die Behörde mit Aufträgen ein, nun auch das noch.
- Wir denken doch immer über unseren Unterricht nach. Ist das keine Schulprogrammarbeit?
- Wenn die Abstimmung über die Schulprogrammentwicklung im Kollegium 50 zu 50 läuft, was dann?
- Wir haben so viele Alltagsorgen, laßt uns damit erst mal in Ruhe.
- Wir sind im Schnitt über 50. Da fällt es schwer, Neues zu beginnen.
- Schulprogrammarbeit und Elternbeteiligung? Die kennen uns doch oder interessieren sich immer weniger für unsere Arbeit.

Solche ernst gemeinten Einwände führen Bildungsplanern vor Augen, daß die frohe Botschaft vom Schulprogramm ein ähnliches Schicksal zu ereilen droht wie in der Vergangenheit schon andere zentral vorformulierten Innovationszumutungen, wenn nicht viel dezidierter am Gestaltungspotential, den Erfahrungen und Handlungsbedingungen der Schulen und dort vor allem der Lehrerinnen und Lehrer selbst angeknüpft wird. Von ermutigenden Beispielen, die es in großer Zahl gibt, müßte gelernt werden, um das Nützlichkeitsversprechen, das in der Idee vom Schulprogramm mittransportiert wird, anschaulich werden zu lassen.

Ein anderes wird ebenso deutlich: Im deutschsprachigen Raum mangelt es offensichtlich – anders als in Ländern, in denen die schulische Arbeit stärker und direkter an Anspruchshalter (Übersetzung des englischen Wortes *stakeholders*: z.B. Eltern, Schulgemeinden, Schulpflegen, school-boards usw.) rückgebunden ist – besonders an einem nicht-defensiven, d.h. konstruktiven Umgang mit legitimen internen und externen Informationsansprüchen. Die oftmals frustrierende Erfahrung, die Eltern mit der Durchsetzung ihres Anspruchs auf Unterrichtshospitation machen, ist dafür nur ein Beispiel. Als ähnlich schwierig erweist es sich nicht selten, die Arbeit an Schulprogrammen innerhalb der Schule plausibel erscheinen zu lassen, fällt diese Anforderung doch angesichts der angedeuteten Wahrnehmungsmuster sofort dem Kontrollverdacht anheim. Von außen an die Schule oder an einzelne Lehrerinnen und Lehrer herangetragene Ansprüche haben zu-

nächst einmal ihre pädagogische Legitimation unter Beweis zu stellen. Der legalistische Hinweis auf die Rechtslage („Ihr müßt es aber tun!“) verfangt da zunächst wenig und wirkt sich vermutlich eher kontraproduktiv aus.

Was kann nun Rechenschaftslegung im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Schulprogrammen bedeuten? In einem ersten Zugriff erscheint es sinnvoll, den Begriff der Rechenschaft, der in den angelsächsischen Ländern als *accountability* – obwohl semantisch leicht abweichend – über eine ältere Tradition verfügt (vgl. zum englischen Kontext Kogan 1986 und Wagner 1989), gegen den bürokratischen Kontroll-Begriff abzusetzen. Kontrolle meint in administrativen Kontexten gemeinhin Fremdbestimmung, oft einhergehend mit Vorstellungen von vertikalen Steuerungsmustern. Rechenschaft könnte demgegenüber allgemein als Bringschuld bezeichnet werden, die dadurch eingelöst wird, daß Anspruchshaltern professionelle Aufklärung und Information über geplante oder erbrachte Leistungen gegeben wird. Eine Rechenschaftspflicht besteht in diesem Sinne nicht nur – wie meist unterstellt – gegenüber einem „Außen“ und „Oben“ (z.B. Schulaufsicht), sondern ebenso gegenüber allen schulischen Interessengruppen.

Für das Schulprogramm heißt dies beispielsweise, daß im Prozeß seiner Entwicklung ebenso wie durch das schriftliche Dokument

- Schülerinnen und Schüler angemessen in die Gestaltung der schulischen Arbeit und die Darstellung ihrer Ergebnisse einbezogen werden;
- Eltern mit Informationen, die ihnen Entscheidungen zur Planung der konkreten Schullaufbahn ihrer Kinder erleichtern, versorgt werden;
- Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichts- und Erziehungstätigkeit viel systematischer als bisher untereinander offenlegen und gemeinsam planen, sich regelmäßig ein professionelles Feedback geben und lernen, ihre individuelle Arbeit in einen Zusammenhang mit dem Organisationszweck ihrer besonderen Schule zu setzen;
- Schulbehörden über regionale schulische Bildungsangebote genauere qualitative Informationen erhalten, die sie zur strategischen Bildungsplanung und Sicherung einer ausgewogenen Angebotsstruktur benötigen.

Rechenschaftsbeziehungen ergeben sich also in allen Bereichen, in denen dem Schulprogramm Funktionen zukommen, innerhalb der Schule ebenso wie gegenüber der Öffentlichkeit und der Schulverwaltung.

[...]

Schulprogramme werden also in vielfältiger Weise in einen Systemkontext eingebunden sein, der sich gegenwärtig radikal verändert, wofür die Autonomie-Debatte nur ein Ausdruck ist. Es ist keinesfalls Zufall, daß die Rede vom Schulprogramm derzeit en vogue ist. Vielmehr werden derartige Konzepte virulent, weil in einer Landschaft selbständiger werdender Schulen, in der auch das Handlungsrepertoire klassischer Schulaufsicht immer

weniger wirksam ist, nach neuen Instrumenten dezentraler Selbststeuerung von Schulen gesucht werden muß.

[...]

Literatur

- Fleischer-Bickmann, W./Maritzen, N.: Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. In: Pädagogik 48 (1996), H. 1, S. 12-17.
 Kogan, M.: Educational Accountability. London: Hutchinson 1986.
 Maritzen, N./Wassener, D.: Biographie eines Schulprogramms. Über die Innenseite eines Schulentwicklungsprozesses. In: Journal für Schulentwicklung 1 (1977), H. 2, S. 29-34.
 Wagner, R.B.: Accountability in Education. A Philosophical Inquiry. New-York/London: Routledge 1989.

CHRISTOPH MAEDER

Brauchbare Artefakte. Statistiksoftware für das Pflegemanagement im Spital als das Produkt ethnographischer Arbeit

Im folgenden Text wird gezeigt, wie mit einer anwendungsorientierten ethnographischen Arbeit ein Darstellungsproblem der Arbeit einer Berufskategorie im Spital bearbeitet wurde und wie daraus ein Darstellungsproblem – oder möglicherweise eine erweiterte Form der Darstellung innerhalb der Ethnographie – entstanden ist.

[...]

Das Repräsentationsproblem von Arbeit in der Organisation

Organisationen werden für ihre Mitglieder zu subjektiven und objektiven Phänomenen der Wirklichkeit, indem in alltäglichen, symbolisch codierten Handlungspraktiken immer wieder kommunikativ verdeutlicht wird, welche „Dinge“ für die Handelnden in diesen sozialen Ordnungen vorkommen und Gültigkeit haben. Das Fundament der Organisation wird dabei durch die Interaktionen der Mitglieder in einer ethnomethodologischen Sichtweise als ein ‚doing organization‘ (Garfinkel und Sacks 1976) immer wieder hergestellt. Dabei gebrauchte Deutungsschemata und ihre kompetente Pragmatik in der Handlungssituation werden – in Anlehnung an Hall (1997: 15-47) – als kulturelle Repräsentationssysteme bezeichnet, die im Verlauf der Sozialisation zum Organisationsmitglied erlernt werden müssen. Doch so fundamental die interaktive Dimension des sozialen Handelns in Organisationen auch ist, so einsichtig ist es, dass sich die prinzipiell flüchtigen Interaktionen auf Interpretationsmaterial als kommunikative Ressourcen stützen müssen, die in objektivierter Form als Text, Bild und