



LAND
BRANDENBURG

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

BILDUNG

B

Schulprogramme in Brandenburg - Selbsteinschätzungen und Fremdbeurteilung

In der Reihe „Schulforschung in Brandenburg“ sind bisher erschienen:
Heft 1: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (Forschungsbericht)
Heft 2: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (Forschungsbericht)
Heft 3: Schulrückmeldungen von Schulleistungsstudien am Beispiel des QuaSUM-Projektes

Die Publikationen ebenso wie weitere Informationsbroschüren können Sie kostenfrei bestellen beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Steinstr. 104 – 106, 14480 Potsdam
Tel. 0331/ 866 35 23
Fax: 0331/ 866 35 24
E-Mail: poststelle@mbjs.brandenburg.de
<http://www.mbjs.brandenburg.de>

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung unentgeltlich herausgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landes-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist.



Liebe Leserinnen und Leser,

nicht umsonst führt die Bertelsmann-Stiftung in ihrem Leitfaden für schulische Selbstevaluation „Wie gut ist unsere Schule“ das Schulprogramm unter der Rubrik „Management, Führung und Qualitätsentwicklung“. Die große Herausforderung der Ausweitung und Weiterentwicklung der ganztags schulischen Angebote im Rahmen des Bundesprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ steht unter dem Diktum der Qualität. Weil wir noch viel zu wenig darüber wissen, ist die Schulforschung zentraler Begleiter dieser Entwicklung. Schulprogramme unterliegen im Land Brandenburg grundsätzlich keiner schulaufsichtlichen Genehmigung. Davon ausgenommen sind allerdings die Schulen mit besonderer Prägung, sie sind zur Vorlage, Veröffentlichung sowie zur Genehmigung ihrer Schulprogramme verpflichtet. Alle weiteren Schulen haben gemäß Brandenburgischem Schulgesetz den verpflichtenden Auftrag, pädagogische Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit festzulegen. Deren Zusammenführung in einem Schulprogramm wird als allgemeine Zielbestimmung vorgesehen.

Alle Schulprogramme der Ganztagschulen wurden erstmalig 1998 durch externe Gutachter analysiert. Der Bericht zur Landesauswertung der Schulprogramme wurde allen beteiligten Schulen und der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt. Aus den festgestellten Analyseergebnissen ergaben sich Schwerpunkte hinsichtlich der Notwendigkeit, bestimmte Inhaltsbereiche der Schulprogrammarbeit intensiver zu bearbeiten. Die Schulen wurden gebeten, ihre Schulprogramme fortzuschreiben und weiter zu qualifizieren, insbesondere in den Bereichen, die sowohl nach Einschätzung der Schule als auch nach Rückmeldung der externen Gutachter defizitär waren.

Die erneute Analyse der Schulprogrammtexte von 100 ausgewählten Schulen im Jahr 2003 soll aufzeigen, inwieweit sich Schulprogrammarbeit qualitativ weiterentwickelt hat. Dabei sind nun auch Schulprogramme aus Kleinen Grundschulen, Schulen besonderer Prägung und Oberstufenzentren hinzugenommen worden. Die Ergebnisse der Analyse beziehen sich natürlich „nur“ auf das Schulprogramm als „Produkt“ und können die Wirkung der Entwicklung des Schulprogramms als „Prozess“ nicht erfassen – trotzdem liefert auch diese zweite Analyse zahlreiche Erkenntnisse zur Fortschritten und Entwicklungsbedarfen.

Schulprogramme, Evaluation und Visitation sind für das neue Miteinander von immer stärker selbstständig werdenden (und gemachten) Schulen und der Schulaufsicht Kernthemen. Ich wünsche dieser Veröffentlichung eine Vielzahl interessierter Leserinnen und Leser und hoffe sehr, dass sich möglichst viele Schulen des Landes Brandenburg mit den Ergebnissen und getroffenen Einschätzungen des externen Gutachterteams in fachlichen Diskussionsrunden mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften auseinandersetzen und sich dann hoffentlich auf den Weg machen. Kein Schulprogramm zu haben ist heute nicht mehr akzeptabel. Ein Schulprogramm zu haben ist der erste Schritt auf dem Weg zu einem guten Schulprogramm. Ich wünsche mir viele erste Schritte.

Steffen Reiche
Minister für Bildung, Jugend und Sport

Einleitung

Mit der Novellierung des Schulgesetzes erhielt der Begriff Schulprogramm für alle Schulen eine stärkere Bedeutung und Verpflichtung. Das Brandenburgische Schulgesetz formuliert im § 7 Absatz 2 zur Schulprogrammarbeit folgenden Auftrag:

„ Die Schulen legen pädagogische Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit mit dem Ziel fest, dies in einem Schulprogramm für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit zusammenzuführen. Sie überprüfen regelmäßig das Erreichen ihrer pädagogischen Ziele und die Umsetzung ihrer verabredeten Arbeitsschwerpunkte oder ihres Schulprogramms (interne Evaluation) und können sich hierbei durch Dritte unterstützen lassen. Sie nehmen an den durch die Schulbehörden veranlassten Überprüfungen teil (externe Evaluation). Sie stimmen sich mit dem Schulträger in allen diesen betreffenden Angelegenheiten ab und erörtern mit dem staatlichen Schulamt die pädagogischen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit und das Schulprogramm.“

Im Land Brandenburg sind seit mehreren Jahren sowohl Ganztagschulen als auch die Kleinen Grundschulen mit Schulprogrammarbeit befasst. Die Schulentwicklungsprozesse dieser Schulen wurden schulaufsichtlich begleitet und haben durch intensive kontinuierliche regionale Netzwerkarbeit Unterstützung erfahren.

Alle bisher eingereichten und befürworteten 49 Schulprogramme von Kleinen Grundschulen wurden durch die regionale Schulaufsicht nach vorher festgelegten Kriterien begutachtet. Mit dem Ergebnis der Begutachtung erhielt die Schule und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport eine schulfachliche Stellungnahme, die Aussagen zum Fortbestand der Schule, zum Schulprogramm, zur Programmfortschreibung und zur weiteren Zusammenarbeit von Schule und Schulaufsicht enthielt. Waren Schulprogramme unzulänglich erarbeitet, erfolgte eine Auflage zur Überarbeitung. Grundlage für die Begutachtung bildeten die Inhaltsbereiche analog den Bereichen, die in den Ganztagschulen zugrunde gelegt wurden. Diese wurden zusätzlich ergänzt durch die Schwerpunkte Öffnung von Schule (Schulträger, Kindertagesstätten, weiterführende Schulen, Kooperationsschulen, Eltern und andere Institutionen) und die Profilierung des Kollegiums (Fortbildung).

Im Sommer 1998 wurden erstmalig alle damals vorliegenden 86 Schulprogramme der Ganztagschulen durch externe Gutachter analysiert. Die Ergebnisse wurden in einer landesweiten Zusammenfassung¹ (anonymisiert) veröffentlicht. Zusätzlich erhielt jede Schule eine eigene Rückmeldung. Aus der Darstellung dieser Analysen wurde deutlich, dass zahlreiche Schulprogramme noch nicht in allen für erforderlich gehaltenen Inhaltsbereichen die notwendigen Aussagen enthielten. Dies betraf insbesondere die Bereiche „Curriculare Schwerpunkte“, „Zeit- und Arbeitsplanung“ und „Evaluation“.

Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Ergebnisse der ersten Analyse der Schulprogrammtexte von 1998 :

Inhaltsbereich	Schulen absolut (Σ 86)					prozentual (Σ 100)					Schwerpunkte der Überarbeitung
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. Bestandsaufnahme/Schulsituation	13	24	17	28	4	15	28	20	32	5	
2. Pädagogische Grundsätze/Orientierungen/Zielsetzungen	5	24	37	19	1	6	28	43	22	1	
3. Curriculare Schwerpunkte	16	33	22	13	2	20	38	25	15	2	x
4. Unterricht	0	33	30	21	2	0	39	35	24	2	
5. Ganztagsgestaltung	2	41	23	17	3	2	48	27	20	3	
6. Schul- und Arbeitsorganisation	12	20	38	14	2	15	23	44	16	2	
7. Zeitplanung	27	37	17	4	1	31	43	20	5	1	x
8. Evaluation	36	32	11	5	2	42	37	14	5	2	x

¹ Quelle: MBS „Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg“, November 1998

- Legende:
- 1 – fehlt
 - 2 – knapp
 - 3 – hinreichend
 - 4 – ausführlich
 - 5 – sehr ausführlich (mit Anlagen)

Die Schulen wurden gebeten, ihre Schulprogramme fortzuschreiben. In dieser Arbeitsphase stand den Ganztagschulen weiterhin das Netzwerk Ganztage zur Verfügung. Eine Einschätzung der Netzwerkarbeit ergab, dass sich in den Schuljahren von 1998/99 bis 2000/01 die regionalen Arbeitsgruppen /Ganztage mit der Fortschreibung der Schulprogramme intensiv beschäftigt hatten. Themenfelder, wie interne und externe Evaluation, Evaluations-schwerpunkte - und Instrumente sowie ansatzweise der Erfahrungsaustausch zu curricularer Arbeit waren Gegenstand der jeweiligen regionalen Arbeitsberatungen.

Daher konnte man davon ausgehen, dass in einem Zeitraum von vier Schuljahren die Ganztagschulen ihre Schulprogramme weiterhin für die Ausgestaltung eines kontinuierlichen und systematischen Schulentwicklungsprozesses genutzt hatten. Hierbei wurde angenommen, dass die Fortschreibung der Schulprogramme insbesondere in den Bereichen, die sowohl nach Einschätzung der Schule als auch nach Rückmeldung der externen Gutachter defizitär waren, erfolgt war.

Ziele des Gesamtvorhabens 2003

Bezug nehmend auf die Ausgangslage war beabsichtigt, sich erneut mit dem gegenwärtigen Entwicklungsstand der Schulprogrammarbeit aller Ganztagschulen, der Schulen besonderer Prägung und der Kleinen Grundschulen zu beschäftigen. Dabei sollte bezogen auf die Ganztagschulen eine zweite Bestandsaufnahme und Analyse der textlichen Inhalte nach einheitlichen Untersuchungskriterien und Inhaltsbereichen² aller schriftlich abgefassten Schulprogramme vorgenommen werden und u.a. der Frage nachgegangen werden, ob und in welcher Weise sich die Schulprogramme als Ergebnis der schulischen Arbeit in den letzten Jahren verbessert haben. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass sich die vorgenommene Textanalyse ausschließlich auf die von den Schulen schriftlich fixierten Programme beziehen konnte und zwangsläufig nicht die komplexe Realität des Schullebens abgebildet hat.

Beim Schreiben von Schulprogrammen ist der Prozess der Erstellung mindestens so wichtig wie das fertige Produkt. Trotz der Feststellung, dass der Wert eines Schulprogramms nur teilweise durch Textanalysen ermittelt werden kann und sich die steuernde Funktion eines Schulprogramms erst in der schulischen Praxis offenbart, ergaben sich aus den 1998 festgestellten landesweiten Analyseergebnissen³ Schwerpunkte hinsichtlich der Notwendigkeit, bestimmte Inhaltsbereiche der Schulprogrammarbeit weiter auszugestalten. Umgekehrt gilt aber auch, dass systematische Schulentwicklungsprozesse nur mit einem Minimum schriftlicher Festlegungen denkbar sind, wenn die handelnden Personen eine große Übereinstimmung in pädagogischen Zielsetzungen und tatsächlichen Umsetzungsstrategien verbindet.

Hierbei ergaben sich Ziele auf Landesebene und Ziele für die Einzelschule.

Ziele auf Landesebene

- Ziel war es, eine Analyse der Schulprogramme aus der Perspektive ihrer Aussagekraft bei der Darstellung einzelner Inhaltsbereiche sowie eine Wertung aus der Sicht inhaltlicher Mindestanforderungen an Schulprogramme vorzunehmen. Die Analyse war keine Wirksamkeitsuntersuchung. Mit der Analyse konnte auf Landesebene die Frage beantwortet werden, in welcher Weise Schulen in der Lage waren, das Produkt „Schulprogramm“ zu qualifizieren und als ein Instrument der pädagogischen Schulentwicklung zu nutzen.

² vgl. hierzu Seite 9-14 der „Landesweiten Auswertung der Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg“, November 1998

³ Quelle: Landesweite Auswertung der Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg, November 1998

- Ein weiteres Ziel auf Landesebene bestand darin, durch begleitende schriftliche Befragung den Prozess der Schulprogrammentwicklung in Bezug auf die Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrkräften einschätzen zu können und festzustellen, ob und in welcher Weise die vorhandenen Unterstützungssysteme tatsächlich als förderliche Rahmenbedingung erlebt wurden.

Ziele für die Einzelschule

Schulen sind aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten selten in der Lage, die Qualität ihres Schulprogramms realistisch einzuschätzen. Bei der vorgenommenen Untersuchung wurde das Schulprogramm jeder einzelnen Schule an landesweit verbindlichen und transparenten Kriterien durch ein extern einheitliches Verfahren beurteilt.

- Die Einzelschule erhielt eine vergleichbare Rückmeldung zu ihrem Text, die eine kritische Außensicht spiegelt.
- Darüber hinaus soll das Analyseergebnis Anstoß für weitere und neue Diskussionen innerhalb der Schule bis hin zur Frage geben, wie Schule mit ihrem Schulprogramm umgeht.

Vorgehensweise

Die Vorgehensweise der Textanalyse ausgewählter Schulprogramme vollzog sich über eine aktuelle und eine vergleichende Textanalyse. Die aktuelle Textanalyse umfasst eine Gesamtstichprobe von 100 Schulen. Sie lieferte Informationen über das fertige Produkt, jedoch kaum Informationen über Erarbeitungsprozesse. Ebenso wenig konnte aus dem Programm selbst abgeleitet werden, ob und in welcher Weise es tatsächlich in den pädagogischen Entwicklungsschritten der Schule eine Bedeutung erfahren hat. Die Analyseraster wurden dabei weitgehend an die Vorgehensweise der ersten Analyse angelehnt, damit eine Vergleichbarkeit zur ersten Untersuchung gegeben war. Die vergleichende Textanalyse bezog sich zum einen auf den quantitativen Vergleich der Analyseergebnisse der Ganztagschulen von 1998 und 2003. Zum anderen erfolgte ein Vergleich von 20 nach einer Zufallsauswahl aus der Gesamtheit aller beteiligten Ganztagschulen unter qualitativen Gesichtspunkten.

Die Textanalyse wurde mit einer schriftlichen Befragung von Schulleitungen verbunden, die über die Prozesse der Entstehung, Fortschreibung und Nutzung von Schulprogrammen zusätzliche Informationen vermittelt hat. Als Instrument der Erhebung diente ein geschlossener Fragebogen mit teilweise offenen Antwortmöglichkeiten.

Zeitplanung

Gesamtdauer: **Januar 2003 bis Dezember 2003**

- Alle Schulen, die in systematische Schulentwicklungsprozesse einbezogen wurden und in diesem Zusammenhang Schulprogramme erstellt haben (Kleine Grundschulen, Ganztagschulen) sowie Schulen, die durch Festlegungen des MBS Schulprogramme entwickeln mussten (Schulen besonderer Prägung) wurden durch ein Schreiben an die Schulleitungen über das Vorhaben informiert und aufgefordert, ihre Schulprogramme **bis zum 15. Januar 2003** für eine externe Analyse zur Verfügung zu stellen.
- Darüber hinaus sollten die jeweiligen Unterstützungssysteme genutzt werden, um in einer der Arbeitsbesprechungen das Vorhaben vorzustellen.
- Die Schulaufsicht wurde rechtzeitig über das Gesamtvorhaben informiert.
- Im Januar 2003 wurden die schriftlichen Befragungen von Schulleitungen vorgenommen.
- Bis Mitte Mai 2003 erhielt jede beteiligte Schule eine individuelle Einschätzung von den Gutachtern zu ihrem Schulprogramm (individuelle Schulrückmeldungen)
- Im Februar 2004 soll der Gesamtbericht der Landesauswertung vorliegen und diskutiert werden.

Abschließend möchten wir dem Gutachterteam

Frau Dr. Cornelia Hilbrich und Herrn Dr. Karl-Heinz Walter

für die geleistete und engagierte Arbeit sehr herzlich danken.

Heidrun Polke

Referentin im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

Schulprogramme in Brandenburg - Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung

Textanalyse ausgewählter Schulprogramme
und Schulleiterbefragung an 100 Schulen

Cornelia Hilbrich

Karl-Heinz Walter

Juli 2003

1	Ziele, Anlage und Materialgrundlage der Untersuchung	11
2	Ergebnisse der Textanalyse	12
2.1	Formale Gesichtspunkte.....	12
2.1.1	Der Programmumfang	12
2.1.2	Zum Verhältnis von „Bewahren“ und Fortschreiben in den Schulprogrammen	14
2.2	Aussagen zum Prozess der Schulprogrammarbeit	17
2.3	Auswertung zu den Inhaltsbereichen hinsichtlich dominierender Tendenzen und Besonderheiten.....	20
2.3.1	Vorbemerkungen und Überblick zu den Inhaltsbereichen.....	20
2.3.2	Ergebnisse zu den einzelnen Inhaltsbereichen in Ganztagsschulprogrammen.....	22
2.3.3	Ergebnisse zu den einzelnen Inhaltsbereichen in den Programmen aus Kleinen Grundschulen	26
2.4	Charakter der Schulprogramme und Schwerpunktsetzungen	33
2.4.1	Charakter der Schulprogramme.....	33
2.4.2	Art der Schwerpunktsetzungen.....	36
2.5	Aussagen zur Gestaltung des Ganztages	38
2.5.1	Zum Stellenwert der Ganztagsgestaltung in den Schulprogrammen.....	38
2.5.2	Aussagen zum Ganztagsmodell	39
2.5.3	Rhythmisierte Zeitgestaltung im Ganztage	40
2.5.4	Zur räumlichen Situation in den Ganztagschulen	42
2.5.5	Zum Hausaufgabenersatzkonzept	43
2.5.6	Funktionen und Inhalte der Arbeitsstunden.....	44
2.6	Ausgewählte Qualitätsmerkmale des Konzepts der Kleinen Grundschulen.....	47
2.6.1	Überblick	47
2.6.2	Das Qualitätsmerkmal „Didaktisch-methodisch differenzierte Lernorganisation“	48
2.6.3	Das Qualitätsmerkmal „Lerngerechter und schülerorientierter Zeithrhythmus“	52
2.6.4	Das Qualitätsmerkmal „Erweitertes Lern- und Leistungsverständnis“	54
2.7	Besonderheiten der Programmgestaltung in Schulen besonderer Prägung und in Oberstufenzentren	54
2.8	Vergleichende Analyse zur Entwicklung von Schulprogrammen aus Ganztagschulen im Zeitraum von 1997/1998 bis 2002/2003	57
2.8.1	Vermutliche Entwicklungstendenzen im Überblick.....	57
2.8.2	Programme aus 20 Schulen im direkten Vergleich zwischen den Versionen 1998 und 2003	61
2.9	Zusammenfassung der Ergebnisse der Textanalyse	65
3	Ergebnisse der schriftlichen Befragungen von Schulleitungen	70
3.1	Ziele und Anlage der Analyse.....	70
3.2	Kennzeichnung übergreifender Tendenzen	71
3.3	Ergebnisse zu den einzelnen Analysebereichen	73
3.3.1	Analysebereich „Beteiligungsverfahren und Produkt“	73
3.3.2	Analysebereich „Inhaltliche Schwerpunkte des Schulprogramms“	78
3.3.3	Analysebereich „Veröffentlichung und Umsetzung“	82
3.3.4	Analysebereich „Evaluation und Fortschreibung“	87
3.4	Zusammenfassung zur Befragung der Schulleitungen.....	96
4	Schlussfolgerungen für die weitere Qualifizierung der Schulprogrammarbeit	97

Anlage: Verzeichnis der an der Analyse beteiligten Schulen

1 Ziele, Anlage und Materialgrundlage der Untersuchung

Mit dem Gesamtvorhaben wurden folgende **fünf Hauptziele** angestrebt:

- (1) die aktuelle Qualität des *Produktes* „Schulprogramm“ aus der Sicht der Teilstichproben „Kleine Grundschulen“ und „Ganztagsschulen“ zu kennzeichnen,
- (2) an der Teilstichprobe „Ganztagsschulen“ Weiterentwicklungen im Vergleich zur Analyse 1998 zu erfassen,
- (3) die Selbsteinschätzungen der Schulen zur Qualität des *Produktes* „Schulprogramm“ in Befragungen zu erheben und mit Ergebnissen der Textanalyse zu vergleichen,
- (4) zusätzliche Aussagen zum *Prozess* der Schulprogrammarbeit zu gewinnen sowie
- (5) Schlussfolgerungen für die weitere Qualifizierung der Schulprogrammarbeit abzuleiten.

Der Zielstellung entsprechend orientierte sich die **Anlage der Untersuchung** an den Anforderungen einer differenzierten Abbildung aktueller Produkt- und Prozessqualität von Schulprogrammarbeit sowie einer vergleichenden Abbildung von Entwicklungsfortschritten in den Programmtexten.

Deshalb bestand die Untersuchung aus zwei Teilanalysen – einer Textanalyse und einer schriftlichen Befragung. Über die **Textanalyse** ausgewählter Schulprogramme wurden Daten zur aktuellen Qualität des *Produktes* „Schulprogramm“ und zu ihrer Entwicklung erhoben.

Die *aktuelle Textanalyse* bezog sich auf eine Gesamtstichprobe von 100 Schulen, hauptsächlich bestehend aus den Teilstichproben „Ganztagsschulen“ und „Kleine Grundschulen“. In die Gesamtstichprobe gingen darüber hinaus einige Programme aus „Schulen mit besonderer Prägung“ und Oberstufenzentren ein, deren Anzahl zu gering war, um eine selbstständige Teilstichprobe zu bilden.

Die Daten wurden nach einem speziell entwickelten Analyseraster erhoben, das Inhaltsbereiche, Schwerpunktsetzungen und besondere Profilbildungen in Schulprogrammen erfasste. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten mit den Ergebnissen der Textanalyse 1998 wurde das damals verwendete Analyseraster weitgehend beibehalten. Änderungen bezogen sich lediglich auf die Anpassung der Kriterien an die Schulform „Kleine Grundschule“ sowie partiell an die Schulen mit besonderer Prägung und die Oberstufenzentren.

Die *vergleichende Textanalyse* wurde auf zwei Ebenen durchgeführt. Zum einen wurden die Ergebnisse der Programmanalyse der Ganztagsschulen von 1998 und 2003 quantitativ - anhand der im Analyseraster vorgegebenen Inhaltsbereiche – miteinander verglichen. Darüber hinaus erfolgte eine vergleichende Wertung aus qualitativer Sicht für 20 Ganztagsschulen, die nach einer Zufallsauswahl aus der Gesamtheit der beteiligten Schulen bestimmt wurden.

Über eine *schriftliche Befragung* der Schulleitungen wurden zusätzliche Informationen zum Prozess der Schulprogrammarbeit eingeholt. Sie betrafen im Wesentlichen die Entstehung, Veröffentlichung, Umsetzung, die Evaluation und Fortschreibung der Schulprogramme sowie die Auswirkungen der Programmarbeit auf die Arbeitsbelastung in den Kollegien und auf das Schulklima. Als Instrument der Erhebung diente ein geschlossener Fragebogen mit partiell offenen Antwortmöglichkeiten.

Die **Materialgrundlage** für die *Textanalyse* bildeten Programme aus 53 Ganztagschulen (darunter vier Ganztagschulen mit besonderer Prägung), 40 Kleinen Grundschulen, drei Oberstufenzentren sowie vier weiteren Schulen mit besonderer Prägung.

Zur Auswertung der *schriftlichen Befragung* von Schulleitungen wurden 47 Fragebogen aus Ganztagschulen, 38 aus Kleinen Grundschulen, vier aus Schulen mit besonderer Prägung und zwei Fragebogen aus Oberstufenzentren herangezogen.

2 Ergebnisse der Textanalyse

2.1 Formale Gesichtspunkte

2.1.1 Der Programmumfang

Die der Textanalyse zugrunde liegenden 100 Schulprogramme umfassen insgesamt einen Umfang von 8309 Seiten einschließlich der Anlagen. Davon entfallen auf die Teilstichprobe der 53 Ganztagschulen 3234 Seiten und auf die Teilstichprobe der 40 Kleinen Grundschulen 4902 Seiten. Die Programme der nicht bei den Ganztagschulen erfassten vier Schulen mit besonderer Prägung sowie der drei Oberstufenzentren umfassen insgesamt 173 Seiten.

Schon ein oberflächlicher Vergleich der Teilstichproben miteinander lässt eine breite Streuung hinsichtlich des Programmumfanges vermuten. So beträgt der durchschnittliche Programmumfang aus den Ganztagschulen 61 Seiten, während die Kleinen Grundschulen etwa das Doppelte an Seitenumfang – durchschnittlich 123 Seiten – für ihre Programme aufwenden.

Auffällig ist, dass den sieben in den beiden oben genannten Teilstichproben nicht erfassten Programmen aus Oberstufenzentren und Schulen mit besonderer Prägung insgesamt 173 Seiten genügten – was einem mittleren Programmumfang von 25 Seiten entspricht. Es sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass der geringere Umfang der sieben Programme in keinem der Fälle durch erhebliche Abstriche an der Qualität erkaufte wurde. Schon in der Textanalyse 1998 konnte ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Schulprogramme und ihrem Umfang nicht nachgewiesen werden.

Innerhalb der Teilstichproben differiert die Streubreite der Programmumfänge gleichfalls erheblich.

Für die **Ganztagschulen** umfasst das Programm mit dem geringsten Umfang 8 Seiten, das umfangreichste Programm 184 Seiten. Der Hauptanteil der Ganztagschulprogramme bewegt sich mit 33 % im Bereich von 21-40 Seiten, ein gleichfalls nicht unerheblicher Teil von 25 % in der Spannbreite von 41-60 Seiten. Ein Vergleich mit der Textanalyse 1998 zeigt eine tendenzielle Ausweitung der Programmumfänge, die insbesondere die oberen Bereiche von über 100 Seiten betreffen. Abbildung 1 gibt einen Überblick zu den Programmumfängen in der Teilpopulation „Ganztag“.

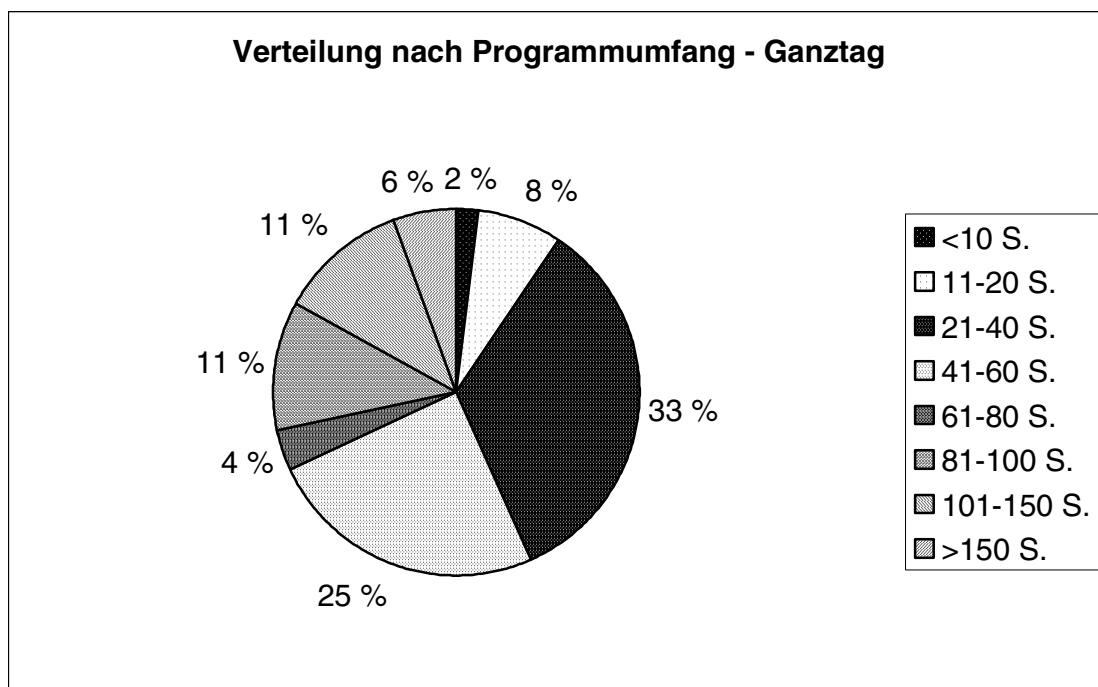


Abbildung 1

Eine viel größere Differenziertheit weisen mit einer Spannweite von 14 bis 487 Seiten die Programme der Kleinen Grundschulen auf. Dabei bewegen sich die Häufungen hier mit 24 % ähnlich der Ganztagsprogramme im Bereich von 41–60 Seiten. Weitere Häufungen - 22 % und 23 % - betreffen darüber hinaus die Bereiche der Umfänge von über 100 Seiten (vgl. Abbildung 2).

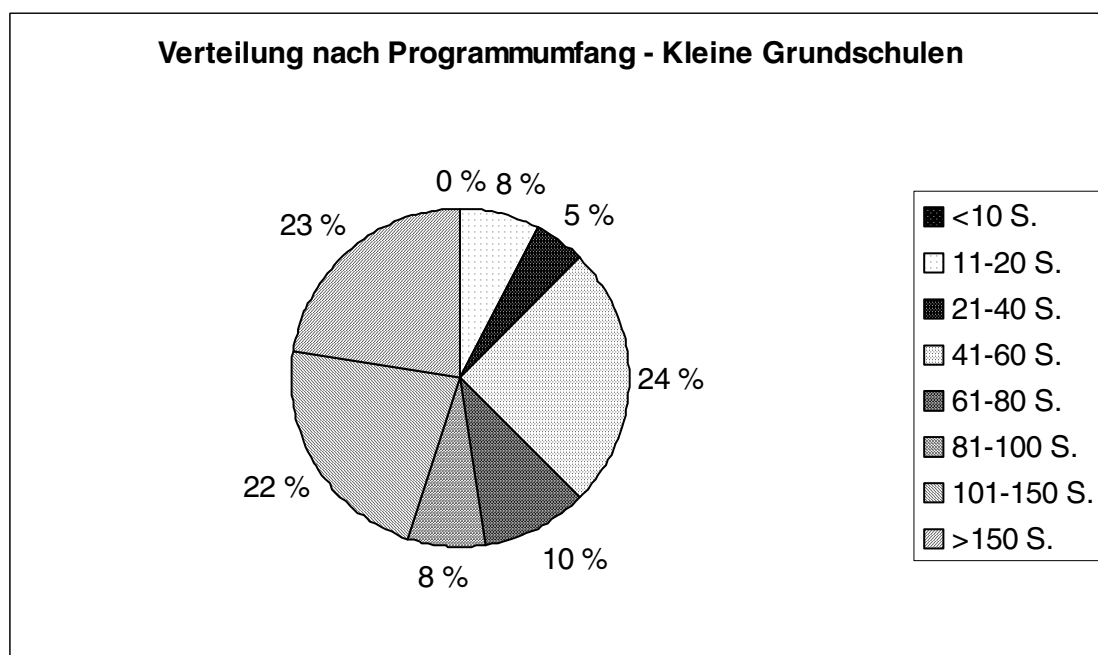


Abbildung 2

Die für die Ganztagschulprogramme tendenziell festgestellte Ausweitung der Programmumfänge scheint für die Kleinen Grundschulen - ohne dass hier ein Vergleich mit vorangegangenen Programmversionen möglich wäre - in besonderer Weise wirksam zu sein. Für die Ganztagschulen wird diese Erweiterungstendenz wesentlich durch die Tatsache der Programmfortschreibung verursacht. Im Extremfall wurden neben der 1997/1998 entstandenen Ursprungsversion des Programms jeweils die jährlich entstandenen Fortschreibungen als weitere Programme zur externen Evaluation eingereicht, woraus sich leicht eine Verdreifachung des ursprünglichen Programmumfangs ergeben konnte.

Für die Programme aus Kleinen Grundschulen zeigten sich ähnliche „Erweiterungsreihen“ über mehrere Fortschreibungszyklen.

Erhebliche Umfänge entstehen wahrscheinlich auch aus der Unklarheit von Programmautoren darüber, welche Materialkategorien für ein Schulprogramm relevant sind. So gleichen sehr umfangreiche Programme oft einer mehr oder weniger geordneten Sammlung vielfältiger schulinterner Planungs- und Konzeptmaterialien sowie werbeorientierter Dokumentationen. Das bedeutet jedoch nicht, dass umfangreiche Schulprogramme zwangsläufig mit einem Verlust an Überschaubarkeit und Stringenz verbunden sind. So waren auch Beispiele umfangreicherer Programme auffindbar, die ohne zu hohe Redundanz eine sinnvolle Fortschreibungskultur dokumentieren (vgl. z. B. G-01)¹.

Dieser eher formale Zugang über die Programmumfänge verweist auf zwei mögliche **Diskussionsprobleme**:

Erstens bedarf es einer Verständigung darüber, welche Materialien notwendig in ein Schulprogramm gehören und welche für die Schule zwar wichtig, für die Präsentation in einem Schulprogramm jedoch überflüssig sind. Notwendig ist eine Rahmenorientierung, die sowohl individuelle Spielräume für die einzelne Schule berücksichtigt als auch gleichzeitig für alle Schulen verbindliche Minimalanforderungen verdeutlicht und limitierende Grenzziehungen ermöglicht.

Zweitens stellt sich die Frage, wie denn eine optimale Verbindung von Erstfassung eines Programms und Programmfortschreibung im Produkt „Schulprogramm“ umgesetzt werden kann. Angesprochen ist damit das Verhältnis von Bewahren und Fortschreiben in Schulprogrammen. Im folgenden Abschnitt wird ein erster Zugang zu diesem Problem gesucht, indem die jeweils unterschiedlichen Wege reflektiert werden, die Schulen beschreiten, um dieses Verhältnis in der praktischen Arbeit am Programm zu gestalten.

2.1.2 Zum Verhältnis von „Bewahren“ und Fortschreiben in den Schulprogrammen

Die Mehrzahl der einbezogenen Schulen arbeitet seit einigen Jahren an und mit Schulprogrammen und ist deshalb bereits mit der Aufgabe befasst, Ursprungsprogramme zu überarbeiten. Dieser von vielen Schulen in der Regel *jährlich* bewältigte Fortschreibungsprozess wird in sehr unterschiedlichen Varianten im Produkt „Schulprogramm“ abgebildet. Nachfolgend soll diese aufgefundene Variantenvielfalt zu Darstellungstypen zusammenge-

¹ G-01: Die hier benannten Nummern stehen für Kleine Grundschulen (G), die in der Anlage aufgeführt sind.

fasst und hinsichtlich ihrer möglichen Vor- und Nachteile zur Diskussion gestellt werden. Dieser problemorientierte Überblick verfolgt den Zweck, Informationen und Anregungen zu vermitteln, ohne dass daraus *ein* optimaler, für alle Schulen gleichermaßen passender Darstellungstyp abgeleitet werden kann.

Die Textanalyse zeigte, dass die Schulen bei der Abbildung des Prozesses der Fortschreibung im Produkt „Schulprogramm“ entweder einer mehr additiven oder einer mehr integrativen Form der Darstellung folgen.

Innerhalb der **additiven Darstellungsformen** wurden folgende zwei Typen aufgefunden:

- **Erstfassungen mit Fortschreibungsreihen**

Das Ursprungsprogramm bleibt relativ unverändert erhalten. Die Fortschreibungen werden lediglich *angefügt*. In der Regel übernimmt das Ursprungsprogramm dabei eine Konzeptfunktion, während die Fortschreibungen eher den Arbeitsprogrammcharakter betonen.

Der *Vorteil* dieser Vorgehensweise besteht vor allem darin, dass relativ schnell und unkompliziert aktuelle Vorhaben und kurz- bis mittelfristige Zielsetzungen aufgenommen werden können.

Nachteile könnten dann entstehen, wenn der Zusammenhang zum Ursprungsprogramm verloren geht und das in Fortschreibungen fixierte Arbeitsprogramm - zumindest für den außenstehenden Leser - konzeptionell „in der Luft hängt“. Den Zusammenhang zwischen Konzeptteil und fortgeschriebenem Arbeitsprogramm immer wieder zu bewahren bleibt den Nutzern dieser Variante unverzichtbar.

- **Patchwork-Programme**

Im Programm zusammengefasst ist eine Vielfalt von Konzeptpapieren für einzelne Bereiche der Schulorganisation und Unterrichtsarbeit sowie für verschiedene Planungs- und Abrechnungszwecke. Dazu gehören beispielsweise Ursprungsprogramme und ihre Neufassungen, Fortschreibungsbogen, Berichterstattungsbogen, Teilkonzeptionen, Zielvereinbarungen und pädagogische Verabredungen sowie werbewirksame Projektdokumentationen und Zeitungsausschnitte, in denen die Schule gewürdigt wird.

Der *Vorteil* dieses Vorgehens besteht in seiner Aufnahmefähigkeit für viele Teilprozesse der Schul- und Unterrichtsorganisation und in seiner Konkretheit. Probleme können jedoch entstehen, wenn ein zu hoher Anteil an Planungs- und Konzeptpapieren die Übersichtlichkeit gefährdet und es letztlich nicht mehr möglich ist, Prioritäten zu setzen und aktuell noch Gültiges von bereits Überholtem zu unterscheiden. Überdies besteht hier auch die Gefahr, dass sich die instrumentelle Planungsfunktion und die Werbefunktion von Schulprogrammen zu einer unproduktiven Allianz verbinden. Nutzer dieser Variante müssen deshalb dafür Sorge tragen, dass innerhalb der Materialvielfalt rechtzeitig „aussortiert“ wird. Dazu ist es erforderlich, die Teilmaterialien im Prozess der Fortschreibung um eine konzeptionelle Leitlinie zu bündeln und so ihren „inneren Zusammenhang“ zueinander herzustellen.

Integrierte Darstellungsformen wurden durch die Textanalyse in vier Varianten aufgefunden:

- **Modulprogramme**

Wichtige Inhalte der Schul- und Unterrichtsentwicklung erscheinen als miteinander korrespondierende, jedoch relativ selbstständige Programmmodule, von denen jedes eigenständig weiterentwickelt werden kann. Ein „Dachmodul“, das übergreifende Ziele und Leitbilder sowie Evaluationsergebnisse umfasst, sichert den Zusammenhang der eingebundenen Teilmodule.

Vorteile dieses Modells liegen darin, dass bei Wahrung eines Grundzusammenhangs eine an Schwerpunkten orientierte Fortschreibung aufgrund der Modulstruktur unkomplizierter in das Programm eingearbeitet werden kann, ohne es immer gleich in seiner Gesamtheit ändern zu müssen.

Nachteile könnten dann auftreten, wenn innerhalb der Module unübersichtliche Patchwork-Strukturen entstehen. Die Bewahrung der Übersichtlichkeit innerhalb der Module ist deshalb für die Nutzer dieser Variante ebenso unerlässlich wie die Sicherung des Zusammenhangs zwischen Dachmodul- und Teilmodulen.

- **Grundkonzepte mit jahrgangsstufenspezifischer Konkretisierung**

Ein Grundkonzept, das allgemeine Leitbilder und Zielsetzungen enthält, wird durch jahrgangsstufenspezifische Teilkonzepte konkretisiert. Hier wird nicht für die Schule in ihrer Gesamtheit geplant. Im Vordergrund stehen eher die in der jeweiligen Jahrgangsstufe zu bewältigenden konkreten Aufgaben. Derartige Schulprogramme finden sich häufig an Schulen, in denen ein jahrgangsgebundenes Teamsystem etabliert ist.

Vorteile dieser Programmform erwachsen aus der hier möglichen größeren Konkretheit und Verbindlichkeit der Planung. Allerdings stellt sie erhöhte Anforderungen an das der jahrgangsstufenspezifischen Konkretisierung vorangestellte Grundkonzept. Denn neben den strategisch-konzeptionellen Grundorientierungen müssen hier auch jene konkreten Aufgaben verankert sein, die jahrgangsübergreifend die Schule als Ganzes betreffen.

Schulprogramm als „Werkstattbericht“

Als Resultat einer auf regelmäßiger Evaluation basierenden „gleitenden Projektierung“ entsteht ein jährlich aktualisiertes Programmprodukt, das Bewährtes bestätigt und künftige Aufgaben in einer „Planung der kleinen Schritte“ erfasst.

Der *Vorteil* dieser Variante liegt in ihrer Adaptionfähigkeit an die oft schnell wechselnden und nicht immer vorhersehbaren konkreten Rahmenbedingungen sowie an die mit dem Prozess der Schulentwicklung erreichten Ergebnisse an der Schule. Wird dabei jedoch die Schwerpunktsetzung vernachlässigt, gerät die Kontinuität der Arbeit in Gefahr, mit dem Resultat, dass letztlich nur noch wechselnde äußere Bedingungen die Planung bestimmen. Eine Kontinuität sichernde Schwerpunktsetzung ist deshalb dem Erfolg dieser Variante unbedingt vorausgesetzt.

- **Integrierte „Komplettfassung“**

Es liegt ein ganzheitliches Material vor, das weder in Module noch in Fortschreibungsfolgen gegliedert ist. Die Übersichtlichkeit und die Abgestimmtheit der Programminhalte sind hier vergleichsweise am größten, da die Erarbeitung des Programms „in einem Guss“ erfolgte. Hierin liegt ein unbestreitbarer Vorteil. Der Aufwand für das Erstellen eines solchen ganzheitlichen Materials ist sehr hoch. Denn es muss sowohl dem Anspruch der Aktualität genügen als auch der Anforderung, strategische Orientierungen mit konkreten Arbeitsaufgaben zu verbinden. Deshalb unterliegt diese anspruchsvolle Variante bei Zeitknappheit der Gefahr wesentlicher Abstriche, die in folgenden Bereichen liegen können:

- Es wird über mehrere Jahre ohne Fortschreibung nach dem Ursprungsprogramm gearbeitet. Auf eine Fortschreibung wird vollständig verzichtet.
- Als Produkt der Fortschreibung entsteht ein ausführliches aktualisiertes Arbeitsprogramm. Auf die gleichzeitige strategisch-konzeptionelle Aktualisierung wurde verzichtet.
- Die Fortschreibung bleibt in der Überarbeitung konzeptioneller Grundorientierungen und Zielstellungen „stecken“. Es fehlt die Konkretisierung in Richtung Arbeitsaufgaben.

Für die Rationalisierung und Qualitätsverbesserung der Schulprogrammarbeit erscheint es sinnvoll, aus den praktischen Ergebnissen der Programmarbeit an den Schulen eine *kommentierte Beispielsammlung* zu erarbeiten, die sich an den vorgenannten - und gegebenenfalls auch weiteren - Typen orientiert, und sie den Autoren der Schulprogramme zur Verfügung stellt. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass der Fortschreibungsprozess offenbar in zwei Zyklen verläuft:

einem kurzfristigen zur Konkretisierung *aktueller* Zielsetzungen und Arbeitsaufgaben (in der Regel jährlich) und einem längerfristigen zur Überarbeitung von konzeptionellen Leitideen und Zielen (in der Regel im Abstand von drei bis fünf Jahren).

Dass diese zwei Zyklen der Fortschreibung bereits in mehreren Schulen praktiziert werden, bestätigen auch die Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen (vgl. 3.3.4).

2.2 Aussagen zum Prozess der Schulprogrammarbeit

Ein hoher Anteil von Schulprogrammen (36 %) enthält keine Aussagen zum Prozess ihrer Erarbeitung.

Hinsichtlich der Beteiligung wird in 60 % aller Programme explizit auf die Erarbeitung im Lehrerteam verwiesen. Eltern und Schüler sind nach Aussagen der Programme von jeweils etwa einem Drittel der Schulen einbezogen. Darüber hinaus werden nach Angaben von knapp einem Viertel der Schulen auch weitere Personengruppen beteiligt. In der Abbildung 3 werden die Aussagen zur Beteiligung an der Programmarbeit für alle erfassten Schulen im Überblick dargestellt. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

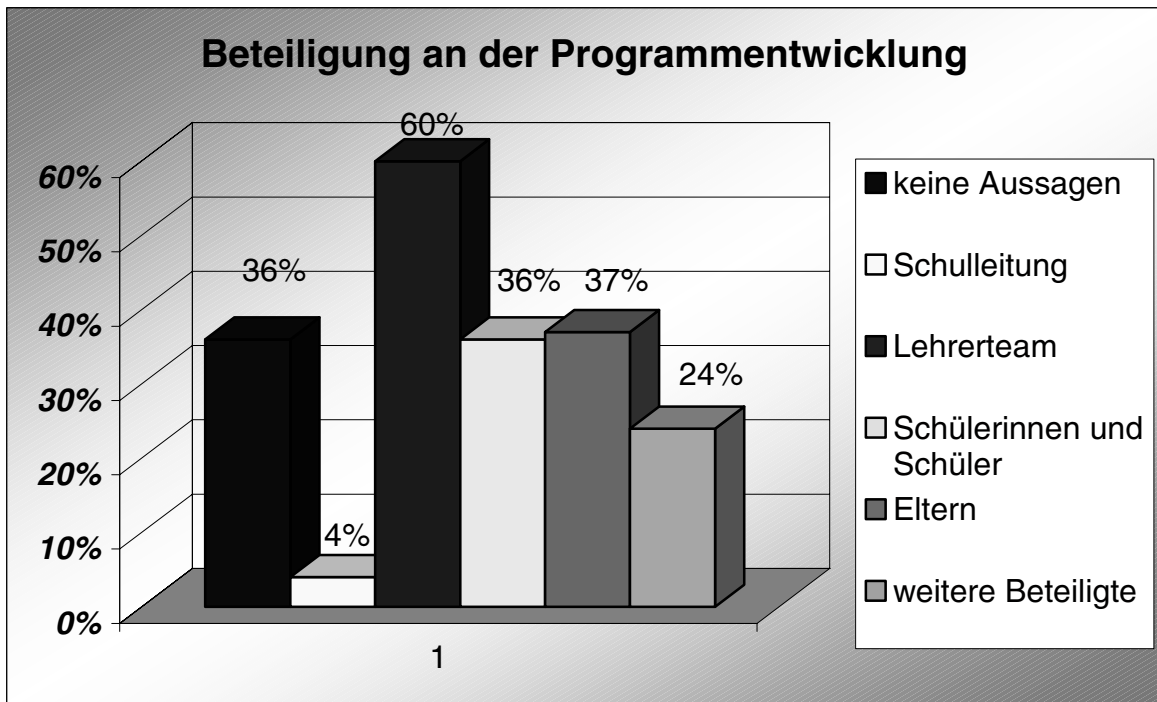


Abbildung 3

Für die Teilstichprobe der Kleinen Grundschulen fällt der außerordentlich hohe Anteil von Programmen auf, in denen keine Aussagen zur Beteiligung gemacht werden. Nachfolgende Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse für die Kleinen Grundschulen im Überblick. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich.

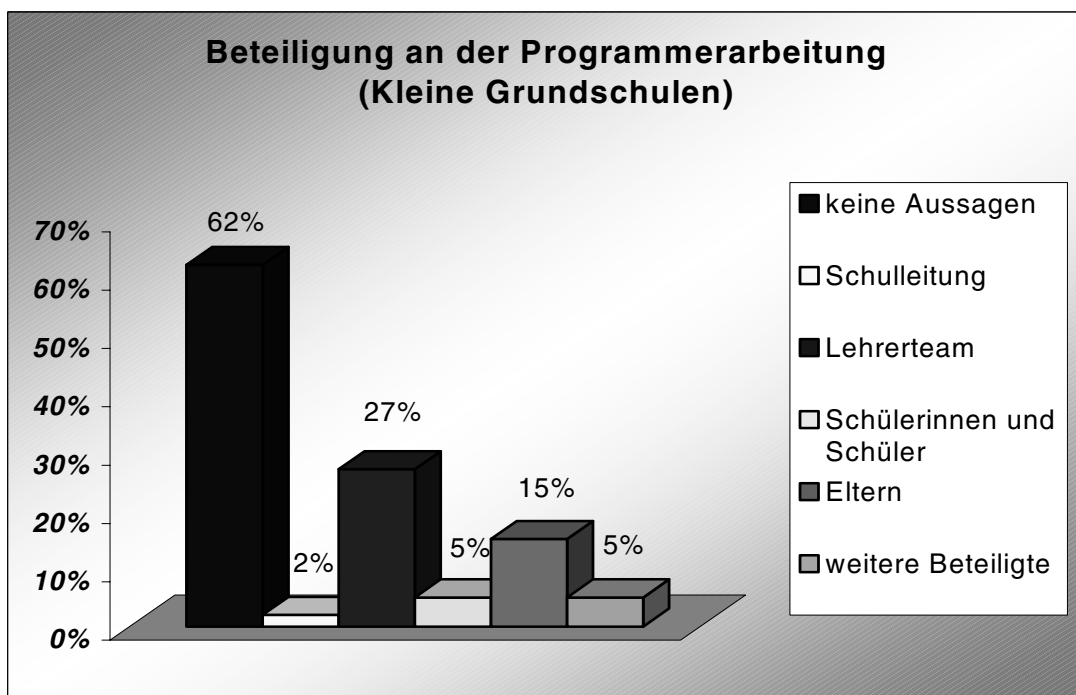


Abbildung 4

Die in Abbildung 5 gekennzeichnete Teilstichprobe der Ganztagschulprogramme zeigt: Der Anteil von Schulprogrammen, in denen keine Aussagen zu ihrer Erarbeitung gemacht werden, ist hier, verglichen mit der Teilstichprobe der Kleinen Grundschulen, mit 19 % wesentlich geringer. Dies kann auf den Umstand zurückgeführt werden, dass die Ganztagschulen bereits an einer externen Evaluation beteiligt waren und sich deshalb gezielter bei der Programmerarbeitung an den Analysekriterien orientieren konnten.

Relativ hoch im Vergleich zu den Kleinen Grundschulen ist der Anteil jener Ganztagschulen, die sich zu einer Beteiligung von Eltern und Schülern in den Programmen äußern. Eine Beurteilung der Qualität dieser Beteiligung kann die Textanalyse jedoch nicht leisten. Deshalb wurde mit der schriftlichen Befragung der Schulleitungen ein weiterer Zugang auch zu diesem Problem gesucht. (vgl. hierzu 3.3.1)

Wie auch die Kleinen Grundschulen bezieht nach Programmaussagen etwa ein Drittel der Ganztagschulen weitere Personengruppen in die Programmarbeit ein.

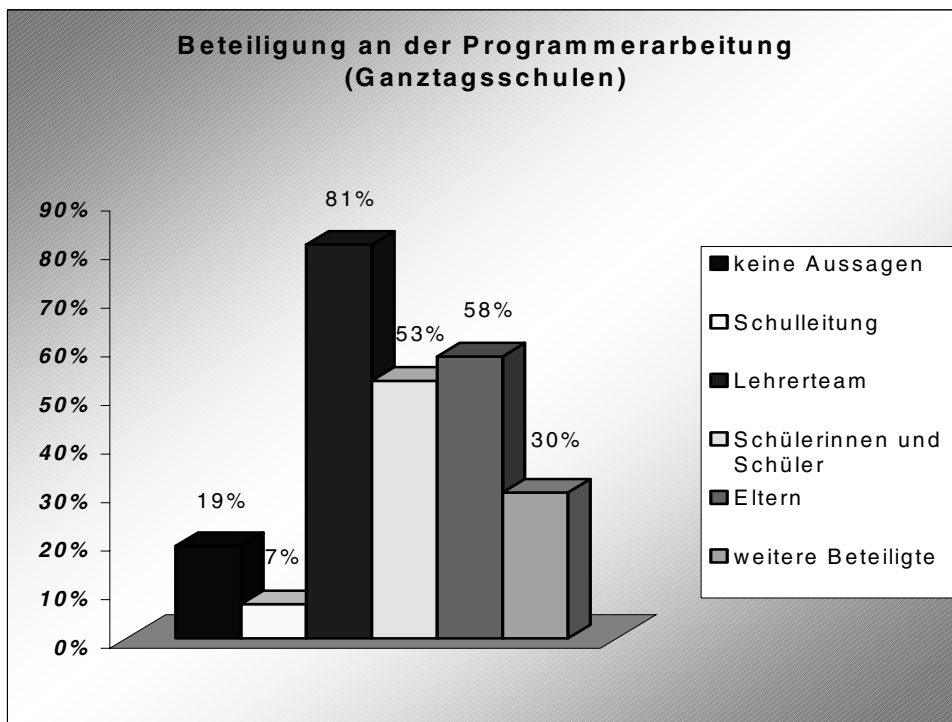


Abbildung 5

Aussagen zur **Organisation der Programmerarbeitung** finden sich vor allem in den Schulprogrammen aus Ganztagschulen. In 23 % der Programme wird auf eine differenzierte Arbeitsteilung verwiesen. Das Vorhandensein spezieller Arbeitspläne für die Schulprogrammentwicklung wird in 17 % der Programme vermerkt. Beide Werte erscheinen jedoch bei dem erforderlichen hohen Aufwand für die Erstellung eines Schulprogramms als relativ gering. Ähnlich wie auch bei der Beteiligung ergibt sich hier die Frage, ob eine Textanalyse des Produktes „Schulprogramm“ ein geeigneter Zugang zur Erfassung von Prozessmerkmalen der Schulprogrammarbeit sein kann. Ein Vergleich mit den Befragungsergebnissen erhärtet diesen Zweifel.

2.3 Auswertung zu den Inhaltsbereichen hinsichtlich dominierender Tendenzen und Besonderheiten

2.3.1 Vorbemerkungen und Überblick zu den Inhaltsbereichen

Mit dem Analyseraster wurde davon ausgegangen, dass in einem Schulprogramm in der Regel folgende Inhaltsbereiche dargestellt werden:

- Bestandsaufnahme und Analyse der Schulsituation,
- Pädagogische Grundsätze, Orientierungen, Zielsetzungen,
- Curriculare Schwerpunkte und Konkretisierungen,
- Unterricht,
- Schul- und Arbeitsorganisation,
- Zeitplanung,
- Evaluation.

Die speziellen Aussagen zu Ganztagschulen und Kleinen Grundschulen wurden in einem profilspezifischen Inhaltsbereich gesondert zusammengefasst.

In der Einschätzungsskala wurden für die quantitative Auswertung der Präsenz einzelner Inhaltsbereiche die Merkmale „**Fehlt**“, „**Knapp**“, „**Hinreichend**“, „**Ausführlich**“ und „**Sehr ausführlich** (mit Anlagen)“ festgelegt.

Aufgrund der sehr heterogenen inhaltlichen Darstellung der Schulprogramme war eine entsprechende Zuordnung nur als grobe Schätzung möglich. Dieser Schätzung liegen zwei Gesichtspunkte zugrunde.

Erstens wurde nach dem Gewicht des jeweiligen Inhaltsbereiches innerhalb des Schulprogramms gefragt. Dies war erforderlich, da sich ein Vergleich über die Gesamtheit aller Programme nach dem Seitenumfang als nicht aussagefähig erwies, variierten die Programmumfänge doch in einem erheblichen Maße (vgl. 2.1).

Zweitens erwies es sich als sinnvoll, auch die inhaltliche Spannbreite, mit welcher der jeweilige Inhaltsbereich Eingang in die Darstellung fand, zu berücksichtigen.

Unter Nutzung dieser methodischen Zugänge lassen sich die einzelnen Kriterien wie folgt grob charakterisieren:

- | | |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „FEHLT“ : | Der Inhaltsbereich ist nicht repräsentiert. |
| „KNAPP“: | Der Inhaltsbereich ist repräsentiert, aber nicht weiter ausgeführt. |
| „HINREICHEND“: | Der Inhaltsbereich wird ausgeführt, stellt aber keinen Programmschwerpunkt dar und/oder wird nur in einer oder einzelnen seiner Seiten erfasst. |
| „AUSFÜHRLICH“ : | Der Inhaltsbereich ist schwerpunktmäßig und unter Betrachtung aller seiner wesentlichen Seiten ausgeführt. |
| „SEHR AUSFÜHRLICH“: | Die Darstellung des Inhaltsbereiches ist um erläuternde Anlagen ergänzt. |

Diese mit der Analyse vorgenommene, mehr *quantitative* Einschätzung der Texte nach den oben genannten

Kriterien ist aufgrund der Streubreite der Programmumfänge sowie der jeweiligen Gewichtungen, die den Inhaltsbereichen in den einzelnen Programmen jeweils zugemessen werden, nicht unproblematisch. In der Analyse konnte es deshalb nur darum gehen, einen Gesamtüberblick darüber zu gewinnen, welche Inhaltsbereiche das Produkt „Schulprogramm“ bestimmen, inwieweit diesbezüglich in der Analyse 1998 aufgedeckte „Lücken“ geschlossen wurden und in welcher Richtung Schulprogramme sinnvoll weiter zu qualifizieren sind.

Inwieweit die einzelnen Inhaltsbereiche in den untersuchten Schulprogrammen berücksichtigt sind, zeigt die Abbildung 6.

Übersicht über die Berücksichtigung der Inhaltsbereiche (Gesamtstichprobe)

Inhaltsbereiche	Fehlt	Knapp	Hinreichend	Ausführlich	Sehr ausführlich
Bestandsaufnahme / Schulsituation	2 %	25 %	26 %	35 %	12 %
Pädagogische Grundsätze / Orientierungen / Zielsetzungen	0 %	25 %	42 %	32 %	1 %
Curriculare Schwerpunkte	<u>15 %</u>	<u>38 %</u>	19 %	14 %	14 %
Unterricht	0 %	14 %	35 %	39 %	12 %
Schul- und Arbeitsorganisation	2 %	25 %	40 %	28 %	5 %
Zeitplanung	<u>23 %</u>	<u>41 %</u>	19 %	14 %	3 %
Evaluation	<u>21 %</u>	<u>42 %</u>	17 %	9 %	11 %

Abbildung 6

In der Mehrzahl der Schulprogramme werden die Inhaltsbereiche **„Bestandsaufnahme /Schulsituation“**, **„Pädagogische Grundsätze“**, **„Unterricht“** sowie **„Schul- und Arbeitsorganisation“** angemessen berücksichtigt, wobei eine Schwerpunktsetzung auf den Bereich „Bestandsaufnahme/Schulsituation“ sichtbar wird.

Nicht ihrer realen Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechend sind die Bereiche **„Zeitplanung“**, **„Evaluation“** und **„Curriculare Schwerpunkte“** in die Programme aufgenommen worden.

Sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen lassen sich bei einer Betrachtung der beiden Teilstichproben Ganztagschulen (Abbildung 7) und Kleine Grundschulen (Abbildung 9) finden.

2.3.2 Ergebnisse zu den einzelnen Inhaltsbereichen in Ganztagsschulprogrammen

Übersicht über die Berücksichtigung der Inhaltsbereiche (Ganztagschulen)

Inhaltsbereiche	Fehlt	Knapp	Hinreichend	Ausführlich	Sehr ausführlich
Bestandsaufnahme/ Schulsituation	4 %	17 %	17 %	45 %	17 %
Pädagogische Grundsätze/ Orientierungen/ Zielsetzungen	0 %	18 %	50 %	32 %	0 %
Curriculare Schwerpunkte	7 %	34 %	31 %	15 %	13 %
Unterricht	0 %	11 %	46 %	32 %	11 %
Ganztagsgestaltung	0 %	15 %	27 %	41 %	17 %
Schul- und Arbeitsorganisation	4 %	9 %	48 %	32 %	7 %
Zeitplanung	11 %	45 %	27 %	13 %	4 %
Evaluation	15 %	41 %	22 %	9 %	13 %

Abbildung 7

Die Textanalyse für die Teilstichprobe der Ganztagschulen zeigt, dass die Inhaltsbereiche **„Bestandsaufnahme/Schulsituation“** und **„Ganztagsgestaltung“** am stärksten berücksichtigt werden. Die besondere Betonung der Ganztagsgestaltung ergibt sich bereits aus der Profilrichtung dieser Schulen. Weiterführende Analyseergebnisse zu diesem Inhaltsbereich werden im Abschnitt 2.5 vorgestellt.

Das in der Mehrzahl der Programme erkennbare Bestreben, eine möglichst ausführliche Bestandsaufnahme vorzulegen, könnte daraus resultieren, dass Schulprogramme in der innerschulischen Diskussion immer auch der Funktion der Selbstvergewisserung und Rückkopplung dienen sowie zugleich zur Präsentation nach außen genutzt werden.

Die Varianten, in denen Bestandsaufnahmen vorliegen, sind vielfältig. Sie reichen von einer Beschreibung des Ist-Standes der Schulwirklichkeit über eine problemorientierte Darstellung, die bereits Grundlage für die Ableitung von Arbeitsschwerpunkten sein kann, z. B. in Form einer Stärken- und Schwächen-Analyse (vgl. z. B. 19)² bis hin zur Stützung dieser Problemanalyse durch Ergebnisse der Selbstevaluation (vgl. z. B. 25, 27). In der überwiegenden Mehrzahl der Ganztagsprogramme finden sich Bestandsaufnahmen beschreibenden Charakters.

Am schwächsten werden die Inhaltsbereiche **„Curriculare Schwerpunkte“**, **„Evaluation“** und **„Zeitplanung“** berücksichtigt.

Hinter den 41 % fehlenden oder knappen Darstellungen des Inhaltsbereiches **„Curriculare Schwerpunkte“** stehen neben dem völligen Verzicht auf diesen Inhaltsbereich lediglich knappe Verweise im Programm, z. B. auf die Existenz schulinterner Lehrpläne. In manchen Programmen sind einzelne schulinterne Lehrpläne beigelegt,

² 19: Die hier benannten Nummern stehen für Ganztagschulen, die in der Anlage aufgeführt sind.

ohne dass übergreifende Schwerpunkte curricularer Arbeit der Schule fixiert werden. Die vergleichsweise geringe Berücksichtigung dieses Inhaltsbereichs kann vermutlich mit darauf zurückgeführt werden, dass die im Jahr 2002 eingeführten neuen Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I in der kurzen Zeit noch nicht so „verinnerlicht“ wurden, dass sie hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die schulinterne curriculare Arbeit bereits konkretisiert werden konnten. Trotz dieser Einschränkungen gelangen in 28 % der Schulprogramme ausführliche und sehr ausführliche Darstellungen. So wurden an einigen Schulen bereits übergreifende Konzepte für die Implementierung der neuen Rahmenlehrpläne und die Erstellung schulinterner Lehrpläne entwickelt (vgl. z. B. 30). Andere Schulen konzentrierten sich bei der Implementierung zunächst auf einzelne Fächerbereiche, die sie zugleich als Profilierungsschwerpunkte ihrer Schulen betrachten. Zum Beispiel wurden für Naturwissenschaften und Informatik Schwerpunkte, konkrete Ziele und Leitlinien entwickelt (vgl. z. B. 14).

In 56 % der Programme wird der Inhaltsbereich „**Zeitplanung**“ gar nicht bzw. nur knapp berücksichtigt. Viele Schulen konzentrieren sich auf einen veranstaltungsorientierten Jahresplan, in den immer wiederkehrende Beratungen, Höhepunkte und Vorhaben aufgenommen sind. Andere weisen Zeitplanungen zu eher randständigen Inhalten aus, während sie für pädagogische Arbeitsschwerpunkte fehlen.

Zeitplanungen für konzeptionelle und inhaltliche Arbeitsschritte der Schulentwicklung als Ganzes sind demgegenüber in nur 17 % der Ganztagsprogramme zu finden. Dazu gehören Programme, deren Zeithorizont sich auf ein Schuljahr beschränkt, wobei wesentliche Teilbereiche von Unterricht und Schulleben erfasst werden (vgl. z. B. 19). Andere Programme planen strategisch über mehrere Jahre und konzentrieren sich dabei auf jene inhaltlichen Teilaspekte der pädagogischen Arbeit, die zugleich Umsetzungsschwerpunkte der Schulentwicklung darstellen (vgl. z. B. 26).

Ebenfalls 56 % der Schulprogramme beinhalten keine oder nur sehr knappe Aussagen zum **Inhaltsbereich** „**Evaluation**“. Dies erstaunt insofern, als dass nur 4 % der Schulleitungen in der zu diesem Bereich erfolgten Befragung das Fehlen einer Evaluation der Umsetzungsmaßnahmen bestätigen. Möglicherweise wird eine Evaluation von vielen Schulen zwar durchgeführt, die Darstellung ihrer Schwerpunkte, Verfahren, Ergebnisse sowie deren Nutzung aber nicht als wesentlicher Bestandteil des Schulprogramms betrachtet. Für diese Vermutung spricht, dass ein großer Teil der Schulen auf Evaluationsmaßnahmen im Programm zwar verweist, diese jedoch nicht weiter ausführt.

Inwieweit Evaluationsmaßnahmen zielgerichtet an Schwerpunkten geplanter Schulentwicklung orientiert werden, lässt sich aus der Textanalyse nur sehr mittelbar über die *Referenzbereiche der Evaluation* vermuten (vgl. Abbildung 8). So stehen die „*Ganztagsgestaltung*“ und der „*Unterricht*“ im Zentrum von Evaluationsvorhaben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

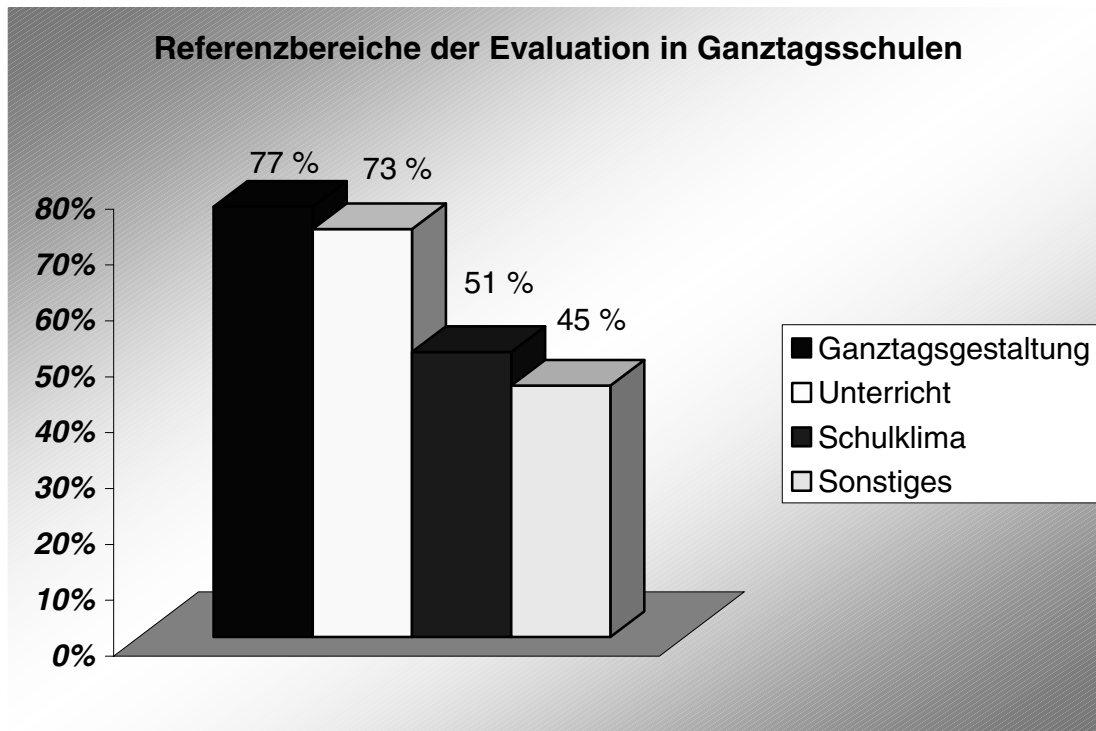


Abbildung 8

Hinsichtlich der Breite der Referenzbereiche folgen einige Schulen einem schwerpunktmäßigen Vorgehen und beschränken sich, zeitlich begrenzt, auf einen von ihnen als besonders wesentlich betrachteten Bereich, z. B. den Ganzttag (vgl. 03). Andere Schulen arbeiten breitenorientiert und richten Evaluationsmaßnahmen auf mehrere Bereiche der Schulentwicklung gleichzeitig. Oft ist diese Breite aber mit Qualitätseinbußen verbunden.

Aussagen zu verwendeten *Verfahren der Evaluation* zeigen, dass relativ selten empirische Verfahren wie schriftliche und mündliche Befragungen von Schülern, Lehrkräften und Eltern genutzt werden. Häufiger wird auf Diskussionen in Gremien und deren Protokolle als Instrumentarien der Evaluation verwiesen.

Eine explizite *Planung des Evaluationsprozesses* ist außerordentlich selten in den Programmen dokumentiert. Gleiches gilt für eine Verankerung von Evaluationsmaßnahmen im Arbeitsplan der Schule. Ausnahmen bilden hier z. B. die Programme 39 und 40.

Selbst wenn Evaluationsergebnisse ausführlich dokumentiert werden, sind Programmforschreibungen noch zu selten an ihnen orientiert. Als Ausnahmen können hier zum Beispiel die Programme 03, 13 und 39 gelten.

Auch wenn die oben dargestellte Konzentration der Evaluation auf den Ganzttag und den Unterricht zwar auf eine adäquate Schwerpunktsetzung für Evaluationsmaßnahmen hindeutet, scheint allein damit die Nutzbarkeit der Evaluationsergebnisse für die weitere Planung der Schulentwicklung jedoch noch nicht gegeben zu sein. Im Abschnitt zur Auswertung der Befragung wird dieses Problem hinsichtlich seiner möglichen Begründung wieder aufgegriffen (vgl. 3.3.4).

Von ihrer Belegung her im „Mittelfeld“ liegen die drei Bereiche „Pädagogische Grundsätze, Orientierungen und Zielsetzungen“, „Unterricht“ und „Schul- und Arbeitsorganisation“.

Mit einem Anteil von 81 % hinreichender, ausführlicher bzw. sehr ausführlicher Darstellungen ist der Inhaltsbereich „**Pädagogische Grundsätze, Orientierungen, Zielsetzungen**“ in der Mehrzahl der Programme angemessen berücksichtigt worden. In keinem Fall wird auf entsprechende Aussagen verzichtet. Unterschiede in den Darstellungen ergeben sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades sowie der Wahrung des Zusammenhangs von allgemeinen und konkreten Aussagen.

Es überwiegt der Anteil von Programmen, die ihre Zielstellungen entweder nur auf sehr allgemeiner Ebene formulieren, ohne diese anschließend weiter zu konkretisieren, oder die konkrete Zielsetzungen zwar vornehmen, sie aber nicht an den allgemeinen Grundpositionen orientieren.

Beispiele für eine enge Korrespondenz zwischen allgemeinen und auf die konkrete Schulentwicklung bezogenen Zielorientierungen finden sich unter anderem in den Programmen 15, 17, 18, 46 und 47.

Auch der Inhaltsbereich „**Unterricht**“ ist ausreichend in der Mehrheit der Programme präsentiert. In keinem Fall wird auf entsprechende Aussagen verzichtet. Von allen Inhaltsbereichen enthält dieser aber die größte Vielfalt hinsichtlich der darin erfassten Referenzbereiche. So werden in vielen Programmen neben bereits praktizierten Methoden und Organisationsformen angestrebte Modernisierungsrichtungen hervorgehoben, wie z. B. Team-Kleingruppen-System, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, offener Unterricht. Andere Programme betonen mehr qualitative Merkmale des Unterrichts, wie z. B. Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Orientierung an der Lebenswelt, Abschlussorientierung, oder sie heben die jeweiligen Profilierungsrichtungen, wie z. B. den gemeinsamen Unterricht, gesondert hervor.

Die zum Unterricht ausgewiesenen *Entwicklungsrichtungen* haben sich seit dem Jahr 1998 nicht grundlegend verändert. Es sind dies die

- Verstärkung der Schülerorientierung,
- Durchsetzung moderner Unterrichtskonzepte,
- verstärkte Berücksichtigung von Förderstrategien sowie
- spezielle Ausrichtung auf das Erreichen von Schulabschlüssen und berufs- und arbeitsweltbezogenen Schlüsselqualifikationen.

Zu jeder dieser Richtungen werden mit Sicht auf die Gesamtheit der Programme differenzierte Aussagen getroffen. Im einzelnen Schulprogramm sind jeweils Schwerpunkte auf eine oder mehrere dieser Richtungen gesetzt. Die Akzente der Schwerpunktbildung hängen wesentlich auch davon ab, welcher Schulform oder -stufe das einzelne Schulprogramm zugeordnet ist. So betonen Allgemeine Förderschulen stärker die Berücksichtigung von Förderstrategien. Schulen, die mehrere Schulstufen miteinander verbinden, akzentuieren auch eine Abstimmung unterrichtlicher Anforderungen an den Stufenübergängen. Integrationsschulen fokussieren auf Förderdiagnostik und Differenzierungskonzepte.

Speziellere, die Ganztagsgestaltung betreffende Aussagen der Programme zum Unterricht werden im Abschnitt 2.5 interpretiert.

In der Mehrzahl der Schulprogramme ist der Inhaltsbereich „**Schul- und Arbeitsorganisation**“ ausreichend erfasst. Das Verständnis der Autorenkollektive über die in Schulprogrammen sinnvoll darstellbaren Aussagen zur Schul- und Arbeitsorganisation ist jedoch sehr heterogen. Nach wie vor überwiegt die Beschreibung strukturell funktionaler Aspekte der Organisation (z. B. Zusammensetzung und Organisation von Gremien, Funktionen von Arbeitsgruppen) gegenüber der Kennzeichnung von prozessualen Organisationsmomenten (z. B. Modus des Zusammenwirkens verschiedener Organisationseinheiten, Kontroll- und Abrechnungsmechanismen). Hinsichtlich ihres konzeptionellen Zusammenhangs reicht das Spektrum der unterschiedlichen Zugänge von relativ geschlossenen Organisationskonzepten bis hin zu einer unverbundenen Sammlung von Detailplanungen für verschiedene Bereiche der schulischen Arbeit. Zu den mehr geschlossenen Organisationskonzepten gehören auch solche, die ihre Arbeitsweise innerhalb verschiedener Planungsgremien durch übergreifende Grundsätze zu Regeln und Ritualen der Zusammenarbeit synchronisieren (vgl. z. B. 19). In eine ähnliche Richtung gehen Versuche, der gemeinsamen Arbeit Schulstandards zur Schaffung eines positiven Schulklimas zugrunde zu legen (vgl. 10) oder Konsensfindungsprozesse in den verschiedenen Entscheidungsgremien der Schule bewusst zu analysieren und zu fördern (vgl. z. B. 12). Hervorzuheben sind auch die zunehmenden Bemühungen, Teamsysteme in den Schulen zu installieren und die Organisationsstrukturen daran zu orientieren (vgl. z. B. 01, 49, 53).

Noch zu wenig werden Formen und Prozesse der Mitbestimmung von Schülern und Eltern in den Programmen reflektiert.

2.3.3 Ergebnisse zu den einzelnen Inhaltsbereichen in den Programmen aus Kleinen Grundschulen

Der Überblick zu den Inhaltsbereichen in der Abbildung 9 zeigt, dass eine eindeutige Schwerpunktsetzung in Richtung der Inhaltsbereiche „**Unterricht**“ und „**Spezielles Unterrichtskonzept - Kleine Grundschulen**“ erfolgte.

**Übersicht über die Berücksichtigung der Inhaltsbereiche
(Kleine Grundschulen)**

Inhaltsbereiche	Fehlt	Knapp	Hinreichend	Ausführlich	Sehr ausführlich
Bestandsaufnahme/ Schulsituation	0 %	35 %	40 %	20 %	5 %
Pädagogische Grundsätze/ Orientierungen/ Zielsetzungen	0 %	38 %	34 %	28 %	0 %
Curriculare Schwerpunkte	<u>25 %</u>	<u>43 %</u>	5 %	12 %	15 %
Unterricht	0 %	20 %	15 %	50 %	15 %

Spezielles Unterrichtskonzept „Kleine Grundschulen“	0 %	15 %	45 %	30 %	10 %
Schul- und Arbeitsorganisation	0 %	45 %	31 %	22 %	2 %
Zeitplanung	<u>30 %</u>	<u>35 %</u>	15 %	17 %	3 %
Evaluation	<u>30 %</u>	<u>40 %</u>	10 %	10 %	10 %

Abbildung 9

Diese Konzentration erklärt sich wesentlich daraus, dass die eingeleitete Reform des Übergangs von der Grundschule zur Kleinen Grundschule an der Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ansetzte. Damit avancierte der Unterricht zum Kern des Reformvorhabens. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf einige übergreifende Akzente des Inhaltsbereiches „Unterricht“. Die Ergebnisdiskussion zum Inhaltsbereich „Spezielles Unterrichtskonzept ...“ erfolgt gesondert im Abschnitt 2.6 am Beispiel ausgewählter Qualitätsmerkmale. Beide Inhaltsbereiche korrespondieren so eng miteinander, dass sich die Ergebnisse teilweise überschneiden.

In allen analysierten Programmen sind Aussagen zur Planung und Gestaltung des *jahrgangsübergreifenden Unterrichts* enthalten. Sie beziehen sich vor allem auf Struktur- und Stundenplanungen und enthalten zum Teil auch eine schulinterne Planung geeigneter Unterrichtsinhalte. Eng damit verbunden sind Darstellungen zu *offenen methodischen Arrangements* sowie Überlegungen zur Umsetzung *fachübergreifender Unterrichtssequenzen*. Im Hinblick auf den Einsatz moderner Unterrichtskonzepte widerspiegelt die Mehrzahl der Programme eine „gemäßigte“ Auffassung, sichtbar in dem Bemühen, tradierte und moderne Unterrichtsformen miteinander zu verknüpfen. Lediglich bei einem kleinen Teil der Programme wird eine ausschließliche Konzentration auf offene Unterrichtskonzepte sichtbar.

Die Abbildung 10 zeigt, dass in einer Vielzahl der Programme nahezu alle offenen Unterrichtsformen als anzustrebende bzw. bereits praktizierte Gestaltungsmerkmale genannt werden. Mehrfachnennungen waren auch hier möglich.

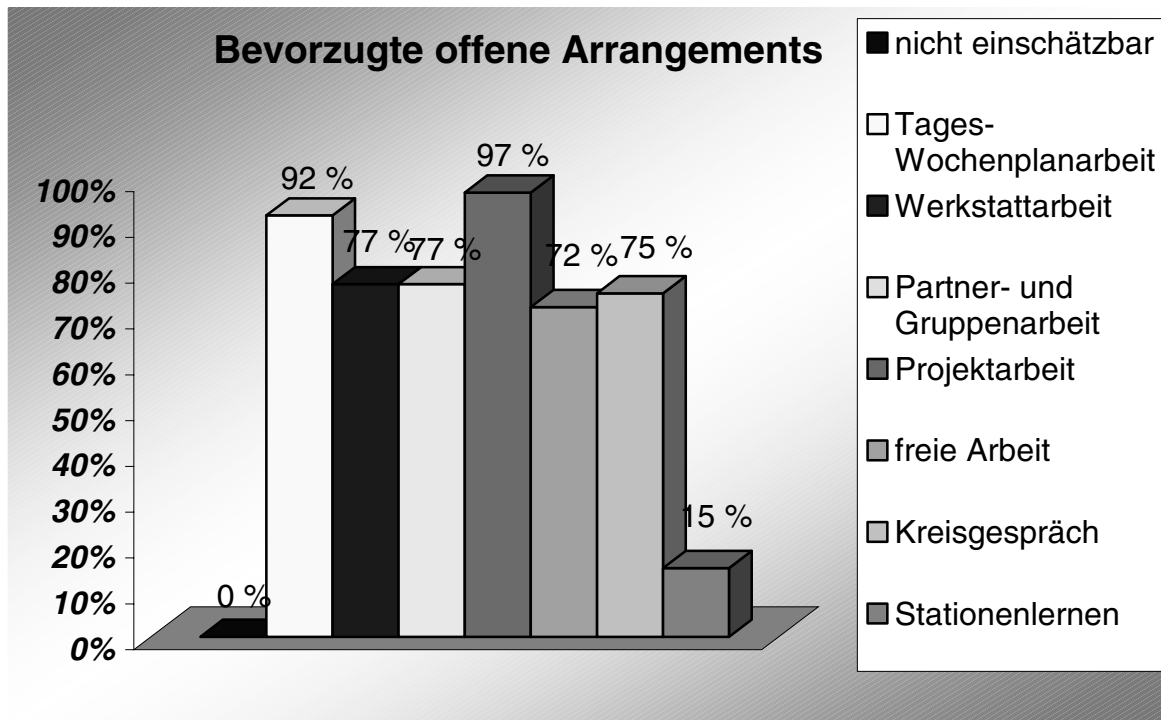


Abbildung 10

Als besondere Schwerpunkte der offenen Arbeit werden in den Programmen die Projektarbeit sowie die Tages- und Wochenplanarbeit hervorgehoben. Gleichzeitig fällt aber auch die relativ hohe Belegung der anderen offenen Formen auf – eine Ausnahme bildet lediglich das Stationenlernen. Sicher sind dem hierin zum Ausdruck kommenden Vorgehen Grenzen gesetzt, das offene Formen in ihrer ganzen Breite zu Kernelementen des Unterrichts entwickeln möchte. Erfolg versprechender ist möglicherweise ein mehr schwerpunktmäßiges Herangehen an die methodische Öffnung des Unterrichts. So dokumentieren z. B. die Programme G-27 und G-32 eine längerfristige Konzentration auf die Schwerpunkte „Kreisarbeit“ bzw. „Werkstattarbeit/ Wochenplan“.

Im Zusammenhang mit der Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wird auch die *Differenzierung* als ein Schwerpunkt in den Programmen reflektiert. Neben der mit den offenen Unterrichtsformen verbundenen Konzentration auf die Binnendifferenzierung des Unterrichts kommen in etwa der Hälfte der Programme auch Organisationsformen äußerer Differenzierung zum Ausdruck. Hierzu gehören vor allem Konzepte der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie explizite Förderkurse zu unterschiedlichen individuellen Lernprofilen in den anderen Jahrgangsstufen (vgl. auch 2.6).

Weitere Akzente betreffen für die Mehrzahl der Programme die Einführung von „*Englisch als Begegnungssprache*“ sowie die breite Einbeziehung *außerunterrichtlicher Lernorte*. Darüber hinaus werden in einigen Programmen *medienpädagogische Unterrichtsansätze*, wie z. B. PC-gestütztes Lernen, genannt (vgl. z. B. G-05 und G-09). Seltener finden sich Konzepte zur Nutzung und Gestaltung der *Schwerpunktstunden* (vgl. z. B. G-01).

Eine schwache Belegung muss - wie auch in der Teilstichprobe der Ganztagsprogramme – für die Inhaltsbereiche „Curriculare Schwerpunkte“, „Zeitplanung“ und „Evaluation“ vermerkt werden.

Hinter den insgesamt 68 % fehlenden oder knappen Darstellungen des Inhaltsbereiches „**Curriculare Schwerpunkte**“ stehen, was die knappen Darstellungen betrifft, lediglich Verweise, z. B. auf die Existenz schulinterner Lehrpläne oder Bewertungskonzepte. In einigen als ausführlicher gekennzeichneten Darstellungen liegen curriculare Ausarbeitungen in verschiedenen Richtungen vor, z. B. für

- den Unterrichtsbereich „Englisch als Begegnungssprache“,
- die Leistungs- und Neigungsdifferenzierungen in den Jahrgangsstufen 5 und 6,
- fächer- und jahrgangsübergreifende Inhaltsplanungen,
- thematische Planungen zur Wochenplanarbeit und zu Unterrichtsprojekten,
- schulinterne Bewertungskonzepte.

Diese Ausarbeitungen reichen dabei von Thementaufstellungen bis hin zu komplexeren curricularen Darstellungen, in denen z. B. relativ umfassende und geschlossene Teilkonzepte vorliegen, die in das Gesamtvorhaben der Schule integriert sind. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die curricularen Arbeiten zu schulinternen Lehrplänen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in den Programmen G-08, G-10 und G-33 sowie die umfangreichen Teilkonzepte zur Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in den Programmen G-01, G-04, G-08, G-24 und G-33. Komplexere schulinterne Bewertungskonzepte finden sich z. B. in den Programmen G-02, G-10 und G-24. Beispiele für curriculare Planungen zum Bereich „Englisch als Begegnungssprache“ bieten die Programme G-04, G-09 und G-24. Beachtenswert sind auch curriculare Ansätze wie die in das Unterrichtskonzept integrierte inhaltliche Planung von Lernwerkstätten im Programm G-32, die Entwicklung eines schulinternen Curriculums für die Ausbildung von Kommunikations- und Methodenkompetenzen im Programm G-24 sowie ein schulinternes Hausaufgabenkonzept im Programm G-08.

Die vergleichsweise geringe Berücksichtigung dieses Inhaltsbereiches in der Mehrzahl der Programme hängt möglicherweise damit zusammen, dass bei einigen Autorentams eine Unklarheit über die Notwendigkeit der Aufnahme von curricularen Planungen in die Schulprogramme besteht.

In 65 % der Programme wird der Inhaltsbereich „**Zeitplanung**“ gar nicht bzw. nur knapp berücksichtigt. Die 35 % relativ knappen Darstellungen sind jedoch nicht zwangsläufig Ausdruck geringerer Qualität. Die Knappheit der Aussagen resultiert wesentlich daraus, dass viele Schulen ihre Zeitplanung im Zusammenhang mit den vorgegebenen tabellarischen Bogen „Berichterstattung zur Fortschreibung der Schulprogramme“ vorgenommen haben. Solche Zeitplanungen differieren hinsichtlich ihrer Konkretheit in der Bandbreite von allgemeinen Äußerungen wie „ständig“ bzw. „laufend“ bis hin zu konkreten Festlegungen auf Termine bzw. Monatsangaben. Sehr konkrete Formen der Zeitplanung finden sich z. B. in den Programmen G-01, G-12, G-13, G-31 und G-37.

Auffällig ist allerdings, dass innerhalb der Fortschreibungen eher aktuelle Schuljahreshöhepunkte und Veranstaltungen geplant werden als längerfristige, über ein Schuljahr hinausreichende Vorhaben zur Schulentwicklung. Sehr selten sind explizite Zeitplanungen für längerfristige Vorhaben wie die Entwicklung schulinterner Curricula (vgl. z. B. G-37) sowie die zeitliche Integration längerfristiger Aufgaben in die Fortschreibungsbogen (vgl. G-01). Weitere Referenzobjekte der Zeitplanung sind Veranstaltungspläne und Pläne für schulinterne Fortbildungen.

70 % der Schulprogramme beinhalten keine oder nur sehr knappe Aussagen zum Inhaltsbereich „**Evaluation**“. Die 40 % an knappen Darstellungen erklären sich ähnlich wie bei der Zeitplanung größtenteils aus der Integration der Aussagen in die tabellarischen Fortschreibungsbogen. Streng genommen beinhalten diese Bogen von ihrer Anlage her bereits einen gewissen „Zwang zur Evaluation“, weil sie zur zielbezogenen Auswertung der Arbeitsvorhaben anregen. Deshalb sind Aussagen zur Evaluation in den Programmen der Kleinen Grundschulen - anders als in denen der Ganztagschulen - eher im Arbeits- oder Umsetzungsplan verankert. Allerdings unterscheiden sich die Programme darin, ob die Auswertung eher formal oder auf der Grundlage einer komplexeren kritischen Soll-Ist-Analyse erfolgt. Umfassendere und überwiegend durch empirische Verfahren gestützte Evaluationsmaßnahmen finden sich z. B. in den Programmen G -01, G-04, G-05, G-08, G-09, G-10, G-13 und G-32. Eine Planung für das jeweilige Evaluationsvorhaben ist nur in wenigen Programmen erkennbar (vgl. z. B. G-01, G-04, G-05). Gleiches gilt für die Zusammenhänge zwischen den Evaluationsergebnissen und den in der Fortschreibung dargestellten Schwerpunkten künftiger Schulentwicklung. Die Ergebnisse der Fragebogenanalyse (vgl. im Abschnitt 3.3.4) lassen vermuten, dass sich hinter diesem Befund nicht nur ein Darstellungsproblem verbirgt.

Folgender Überblick (Abbildung 11) zu den Referenzbereichen der Evaluation zeigt eine deutliche Schwerpunktsetzung auf den Bereich „Unterricht“. Dies lässt eine an der Schulentwicklung der Kleinen Grundschulen orientierte Ausrichtung von Evaluationsmaßnahmen zumindest vermuten. Mehrfachnennungen waren möglich.

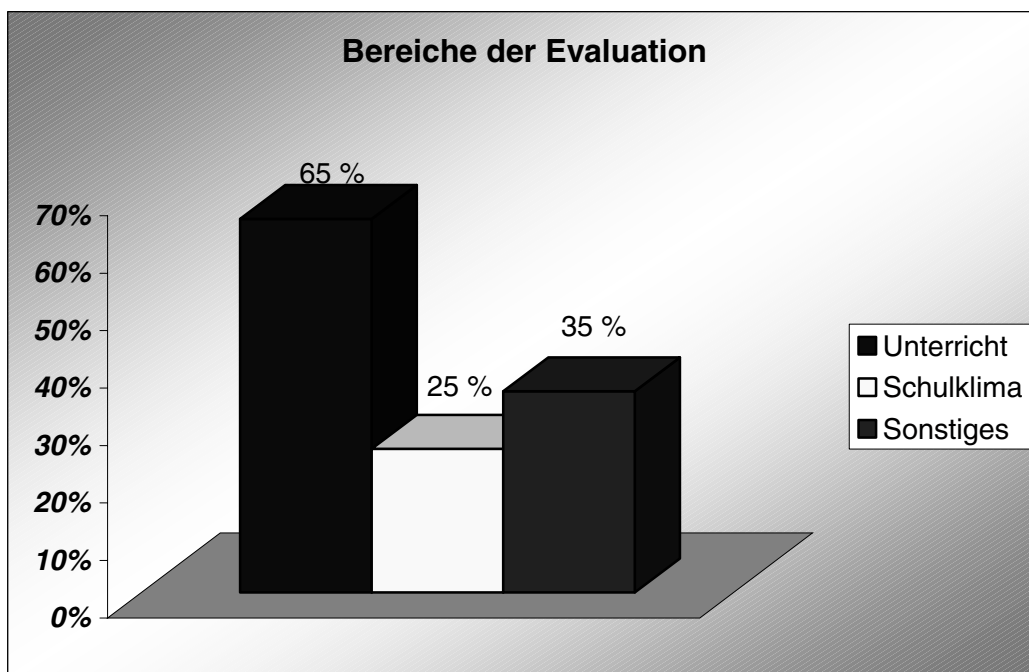


Abbildung 11

Auffällig innerhalb des Referenzbereiches „Unterricht“ ist der hohe Anteil von Evaluationsergebnissen zur Differenzierung, die durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte empirisch gestützt sind.

Insgesamt gilt auch für die Programme der Kleinen Grundschulen die bereits für die Ganztagsprogramme getroffene Annahme, dass eine Evaluation von vielen Schulen zwar durchgeführt worden ist, die Darstellung ihrer Schwerpunkte, Verfahren, Ergebnisse sowie deren Nutzung aber nicht als wesentlicher Bestandteil im Schulprogramm erscheint.

Die Inhaltsbereiche „Bestandsaufnahme...“, „Pädagogische Grundsätze...“ sowie „Schul- und Arbeitsorganisation“ sind in den Schulprogrammen der Kleinen Grundschulen ausreichend repräsentiert.

Der Inhaltsbereich „**Bestandsaufnahme**“ ist mit insgesamt 65 % hinreichender bis sehr ausführlicher Darstellungen in den Programmen vertreten. Wesentliche inhaltliche Aussagen hierzu betreffen in der Mehrzahl der Programme

- das schulische Umfeld, teilweise verbunden mit Ableitungen möglicher Profilbildungen wie ökologische Orientierung,
- das Problem von längeren Schulwegen, die sich aus einem größeren Einzugsgebiet ergeben würden, und daraus abgeleitete Begründungen für den Erhalt der Schule,
- die langfristige Entwicklung der Schülerzahlen mit Konsequenzen für die strukturelle Organisation des jahrgangsübergreifenden Unterrichts,
- die Entwicklung der Schulausstattung und der materiell-technischen Bedingungen,
- das Sichern einer hinreichenden Anzahl von Lehrkräften sowie deren Qualifizierungsstand, teilweise mit Konsequenzen für Schwerpunkte im Bereich der Sicherung pädagogischer Standards durch Fortbildungsmaßnahmen.

Seltener sind Analysen, die die „innere Seite“ des Unterrichts betreffen, sich also auf curriculare Schwerpunktbildungen oder Probleme der Unterrichtsorganisation und -gestaltung beziehen. Ausnahmen bilden hier jene bereits zum Inhaltsbereich „Evaluation“ hervorgehobenen Programme, die ihre Evaluationsergebnisse umfassender darstellen und Konsequenzen daraus ableiten. Obwohl die zumeist in jährlicher Folge erarbeiteten Fortschreibungsberichte eine ständige Aktualisierung der Analyse der Schulsituation immer wieder anstoßen, erfolgt diese nicht durchgängig in allen Programmen. Ein Teil von ihnen verharrt bei der ursprünglichen, zu einem früheren Zeitpunkt erstellten Situationskennzeichnung und verzichtet auf die Aktualisierung. Ausnahmen bilden hier z. B. die Programme G-01, G-04, G-10, G-15, G-32 und G-38 mit jährlichen problemorientierten, zum Teil empirisch gestützten Bilanzierungen zu Arbeitsschwerpunkten und/oder zu bestimmten unterrichtlichen Teilbereichen wie Projektarbeit, Werkstattarbeit und Unterrichtsdifferenzierung.

Zum Inhaltsbereich „**Pädagogische Grundsätze, Orientierungen und Zielsetzungen**“ liegen in den Programmen insgesamt 62 % hinreichende und ausführliche Darstellungen vor.

Betrachtet man die darin zusammengefassten Aussagen aus der Sicht des Orientierungspotenzials für eine Veränderung der konkreten Schulrealität, dann ergibt sich folgendes Bild:

Aussagen auf allgemeinerer Ebene umfassen in der Mehrzahl der Programme Grundpositionen, die von einem durch die Reformpädagogik geprägten Bild vom Kind in der Grundschule ausgehen und sich orientieren an:

- der natürlichen Lernmotivation des Kindes, verbunden mit der Zielstellung, die Lernfreude auch in der Grundschulzeit zu erhalten;
- seiner Tätigkeitsorientierung, verbunden mit der Zielstellung, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit adäquat zu fördern, sowie
- den in unterschiedlicher Sozialisation begründeten differenten Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnissen mit der Zielstellung einer ausgeprägten differenzierten Lernorganisation.

Mehrere Konzepte orientieren sich in diesem Zusammenhang explizit an Grundsätzen der Reformpädagogik, speziell an den Konzepten von FREINET, MONTESSORI sowie dem Jenaplan-Ansatz von PETERSEN (vgl. z. B. G-11, G-12, G-17, G-19 und G-34).

In der Mehrzahl der Programme sind die allgemeinen Grundsätze immer auch ergänzt durch eine konkrete Bestimmung von schulbezogenen Leitbildern, von Jahreszielen und durch auf Vorhaben bezogene Teilziele. Die Festlegung von jahresbezogenen Zielsetzungen wird hauptsächlich durch die Arbeit mit Fortschreibungsbogen angeregt. Nicht immer kann jedoch ein durchgängiger Bezug von allgemeinen Grundsätzen, Jahreszielen und vorhabenbezogenen Teilzielen im Programm festgestellt werden. Beispiele für das Bewahren eines durchgängigen Zusammenhangs sind unter anderem in den Programmen G-01, G-04, G-05, G-09 und G-30 zu finden.

In manchen Programmen wird zumindest für den außenstehenden Leser der Eindruck erweckt, dass es durch die Vielfalt verschiedener Arbeitspapiere wie Berichterstattungsbogen, Fortschreibungssequenzen, Zielvereinbarungen, Pädagogische Verabredungen zu großen Häufungen unterschiedlicher Ziele kommt. Durch diese Vielzahl von Orientierungsmaterialien kann das Finden von Schwerpunkten und das Bestimmen von Prioritäten erschwert werden.

Der Inhaltsbereich „**Schul- und Arbeitsorganisation**“ erscheint in der Mehrzahl der Programme nicht als selbstständiger Abschnitt, sondern kann nur aus dem Kontext anderer Zusammenhänge indirekt erschlossen werden. Dies hängt wahrscheinlich mit dem Tatbestand zusammen, dass die Kollegien in den Kleinen Grundschulen zumeist nur aus wenigen Personen bestehen, deren Zusammenwirken einer aufwendigen formalen Organisationsstruktur nicht unbedingt bedarf. Dennoch ist dieser Inhaltsbereich mit insgesamt 56 % an hinreichenden, ausführlichen und sehr ausführlichen Aussagen gut vertreten.

Als wichtige *Steuerungselemente* der Schul- und Arbeitsorganisation wurden Berichterstattungsbogen, die Arbeit mit Zielvereinbarungen und pädagogischen Verabredungen sowie die Netzwerkarbeit „Kleine Grundschulen“ sichtbar. Die von vielen Schulen praktizierte Arbeit mit dem „Berichterstattungsbogen zur Fortschreibung der Schulprogramme“ stößt dann an Grenzen, wenn sich Tendenzen einer Formalisierung bzw. schematischen Abarbeitung der Arbeitsschwerpunkte durch die jährliche Abrechnung zeigen. Steht für eine Schule beispielsweise der jeweilige Arbeitsschwerpunkt zeitweise nicht im Mittelpunkt, so zwingt dies zur Verwendung mehr quantitativer Aussagen in Form solcher Komparationen wie „Erreichen einer verbesserten Zusammenarbeit mit der KITA“, „die Elternarbeit weiterführen“, „die Öffentlichkeitsarbeit intensivieren“ und Ähnliches.

Teamarbeit als *personelle Organisationsstruktur* findet in der Mehrzahl der Programme Berücksichtigung. Dabei steht die Arbeit in stabilen Teams vor allem für die Planung und Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts im Mittelpunkt (vgl. z. B. in den Programmen G-07, G-11, G-14, G-21, G-24, G-26, G-32 und G-39). In einigen Schulen sind feste Vorbereitungszeiten für die Teams im Ablaufplan vorgesehen (vgl. z. B. G-25). In anderen Programmen wird die Teamarbeit auch über den jahrgangsübergreifenden Unterricht hinausreichend als relevante Organisationsstruktur hervorgehoben (G-09). Das Nutzen einer personenorientierten Bestimmung konkreter Arbeitsaufgaben wird im Programm G-31 genannt.

Eine *Aktualisierung* erfolgt in der Mehrzahl der Schulprogramme in jährlichem Abstand und liegt in der Regel damit auch für das laufende Schuljahr vor.

Als *Referenzobjekt der Arbeitsorganisation* wird schwerpunktmäßig die jahrgangsübergreifende Arbeit hervorgehoben (z. B. Personaleinsatz, Stundenplanung, Ablaufplanung). Einige Schulen äußern sich in den Programmen auch zur Organisation von Schlüsselvorhaben wie Schulprojekten sowie sehr selten zu formalen Aspekten der Gremienarbeit.

Mit der Bildung schulübergreifender Fachkonferenzen wird auf eine sehr kleinen Schulen gemäße Form der Gremienarbeit zurückgegriffen (vgl. z. B. G-17). Im Gegensatz zu den Ganztagschulprogrammen überwiegen bei den Grundschulen jedoch nicht formale, strukturell funktionale Aspekte der Organisation, sondern eher an konkreten Arbeitsabläufen orientierte Organisationsmomente.

2.4 Charakter der Schulprogramme und Schwerpunktsetzungen

2.4.1 Charakter der Schulprogramme

Der Charakter eines Schulprogramms wird in dieser Analyse über die Beantwortung der Frage bestimmt, welche dominierende Akzentsetzung die Programme hinsichtlich ihrer konzeptionellen, beschreibenden, arbeitsorientierenden und selbstdarstellenden Anteile aufweisen. Die in der Analyse genutzte, vom Auftraggeber bereits für die Programmanalyse 1998 vorgegebene Klassifikation beinhaltet folgende Merkmalsbestimmungen:

ARBEITSPROGRAMM

Im Mittelpunkt des Schulprogramms stehen Vorhaben, die die Schule in einem angegebenen Zeitraum durchführen will und deren Durchführung nach angegebenen Methoden und Formen evaluiert wird.

PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Im Mittelpunkt des Schulprogramms stehen Vorhaben, die pädagogisch entfaltet und begründet werden.

SCHULBESCHREIBUNG

Im Mittelpunkt des Schulprogramms stehen die Entwicklung der Schule seit dem Jahr 1990 und eine Darstellung und Einschätzung der gegenwärtigen pädagogischen Angebote, gegebenenfalls auch der Bau- und Raumgestaltung.

WERBEBROSCHÜRE

Im Mittelpunkt des Schulprogramms steht eine Beschreibung attraktiver pädagogischer (und anderer) Angebote der Schule.

Schwierigkeiten für die entsprechende Zuordnung der einzelnen Programme zu diesen Merkmalen ergaben sich vor allem daraus, dass nur wenige Programme diesen Kriterien eindeutig entsprechen oder selbstständige Teilmaterialien enthalten, denen man jeweils unterschiedliche Programmtypkennzeichnungen zuordnen kann. So kann das einzelne Programm eine Synthese darstellen von konzeptionellen Gedanken, die jedoch nicht die Qualität der genannten Anforderungen an eine Konzeption erfüllen, sowie von Elementen einer Schulbeschreibung mit Arbeitsplänen, die zum Teil einzelne Bereiche betreffen und gleichfalls nicht immer schon den Charakter eines Arbeitsprogramms im oben gekennzeichneten Sinne darstellen. Um überhaupt eine Einordnung vornehmen zu können, waren wir gehalten, die vorgegebenen Kriterienanforderungen zu relativieren und die Schulprogramme damit „niederschwelliger“ zu bewerten oder aber, was besonders die Kleinen Grundschulen betrifft, mehrere Bewertungen vorzunehmen. Letzteres erwies sich zum Beispiel dann als erforderlich, wenn die oft konträr zueinander stehenden Funktionen von Schulprogrammen – Präsentation nach außen, konzeptionelle Grundorientierung, Leitfaden für die Gestaltung der konkreten pädagogischen Arbeit - in selbstständigen Teilmaterialien aufgefangen waren.

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung ergibt sich bei einer möglichen Mehrfachzuordnung folgende Verteilung für die Gesamtstichprobe (Abbildung 12):

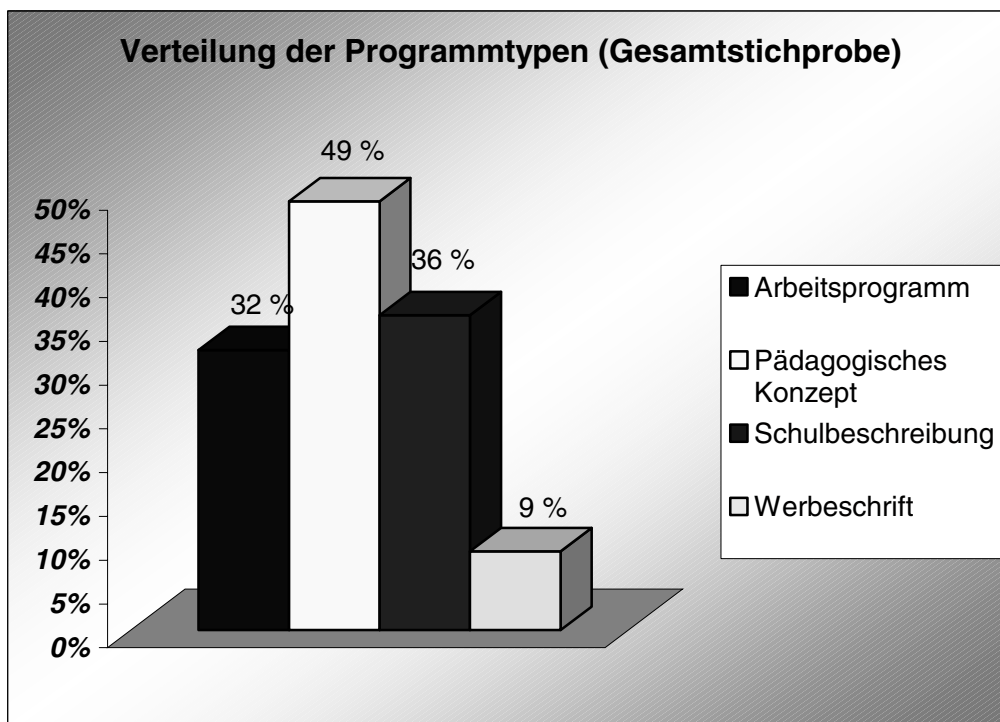


Abbildung 12

Vergleicht man die Programmtypologie der Teilstichproben miteinander, dann zeigen sich einige deutliche Unterschiede. Auch hier waren wiederum Mehrfachnennungen möglich.

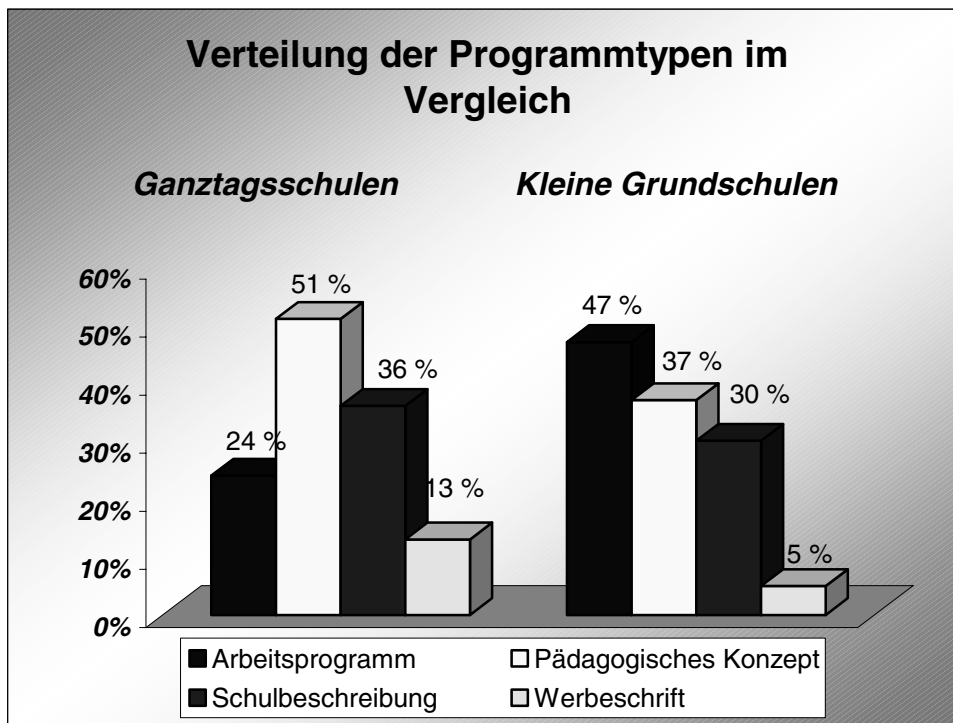


Abbildung 13

Der deutlichste Unterschied zwischen diesen beiden Schularten besteht in der Akzentuierung des Verhältnisses von Arbeitsprogramm und Pädagogischem Konzept. Während bei den Ganztagschulprogrammen Pädagogische Konzepte eindeutig gegenüber den Arbeitsprogrammen dominieren, ist dies bei den Programmen aus Kleinen Grundschulen umgekehrt (Abbildung 13).

Vor allem die Feststellung, dass nahezu doppelt so viele Schulprogramme aus Kleinen Grundschulen als Arbeitsprogramme eingestuft werden konnten, bedarf einer Interpretation. Als Hauptgrund vermuten wir den Umstand, dass den Grundschulprogrammen in der Regel ein „Berichtsbogen zur Fortschreibung von Schulprogrammen“ vorgegeben wird, der bereits wesentliche Momente eines Arbeitsprogramms als Gliederungsraaster enthält. Darin werden in tabellarischer Anordnung die Bestimmung von Jahreszielen, die Formulierung abrechenbarer Teilziele zu den Jahreszielen sowie Angaben über Verantwortlichkeiten, Termine, Vorgehensweisen sowie zur Umsetzungskontrolle erwartet. Die Wahrscheinlichkeit, dass unter dieser Voraussetzung ein Schulprogramm mit der Charakteristik eines Arbeitsprogramms entsteht, ist somit bei Kleinen Grundschulen erheblich größer als bei Ganztagschulen, die keine entsprechend verbindlichen Vorgaben zu beachten hatten. Ein zweiter Grund für den oben genannten Unterschied kann darin bestehen, dass eine Kleine Grundschule mit ihrer überschaubaren Fächer- und Organisationsstruktur ein höheres Maß an Konkretheit der Programmaussagen ermöglicht als zum Beispiel eine große Ganztagschule. Diese muss als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und Profilierung als Spezialschule für sportliche oder naturwissenschaftliche Begabtenförderung zwar auch konkret planen, kann aber die Fülle der Bereichsplanungen nicht detailliert in einem Schulprogramm darstellen.

Insofern stellt die von uns vorgenommene Zuordnung keineswegs eine qualitative Wertung der jeweiligen Programme dar.

2.4.2 Art der Schwerpunktsetzungen

In der überwiegenden Zahl der analysierten Schulprogramme gab es zumindest den Versuch, im Rahmen der konzeptionellen Grundlegung und/ oder bei der Kennzeichnung von Umsetzungsvorhaben Schwerpunkte zu bilden. Lediglich bei 7 % aller 100 Programme war nicht einschätzbar, ob die Autoren eine Schwerpunktsetzung beabsichtigt hatten (vgl. Abbildung 14).

Die Dominanz von Programmen mit einer Schwerpunktsetzung in *beiden* Richtungen hatte mit dazu beigetragen, dass viele Programme sowohl als Pädagogische Konzepte wie auch als Arbeitsprogramme eingeschätzt wurden (vgl. 2.4.1). Diese Dominanz ist dann positiv zu bewerten, wenn in beiden Bereichen neben der bloßen Nennung von Aufgabenstellungen zugleich eine Gewichtung der Aufgaben im Sinne eines Setzens von Prioritäten erkennbar ist. Da dies nur in wenigen der Programme gelungen ist, haben wir es hier mit einem noch weitgehend unge lösten Problem zu tun, zumal diesbezüglich - verglichen mit der Programmanalyse 1998 - kaum Fortschritte zu registrieren sind.

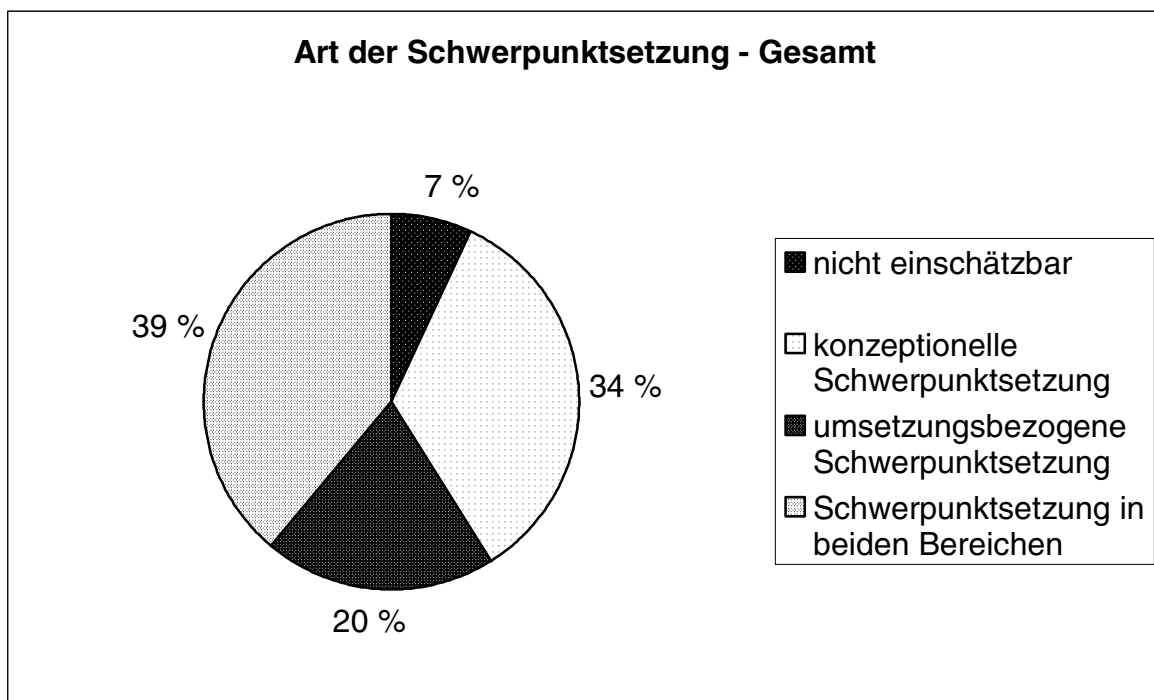


Abbildung 14

Bei jenen Programmen, die sich eindeutiger als „Pädagogisches Konzept“ oder als „Arbeitsprogramm“ profiliert haben, war die Gefahr, sich in einer Vielzahl von Arbeitsaufgaben zu verzetteln, offenbar geringer, wie der höhere Anteil von Aufgabengewichtungen im Sinne von Schwerpunktbildungen vermuten lässt.

Betrachtet man die Teilstichproben, dann ergibt sich ein differenzierteres Bild (Abbildung 15):

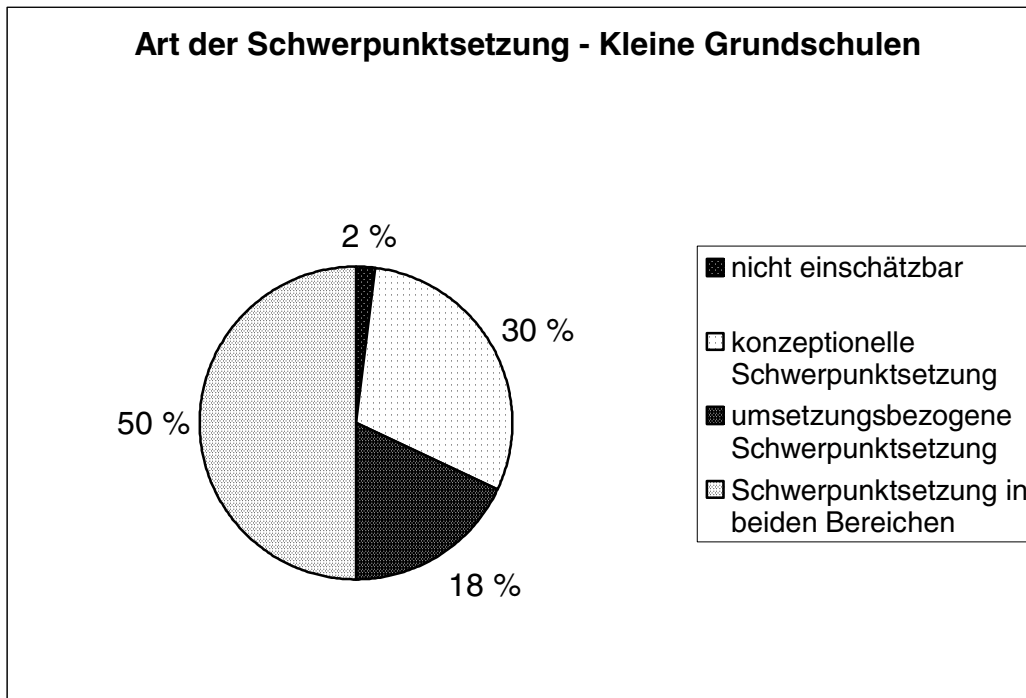


Abbildung 15

Bei den Programmen aus **Kleinen Grundschulen** fällt auf, dass die Hälfte von ihnen sowohl umsetzungsbezogene als auch konzeptionelle Schwerpunktsetzungen aufweist. Dies korrespondiert mit dem vergleichsweise hohen Anteil von Programmen, die sowohl Arbeits- als auch Konzeptcharakter tragen, in dieser Teilstichprobe.

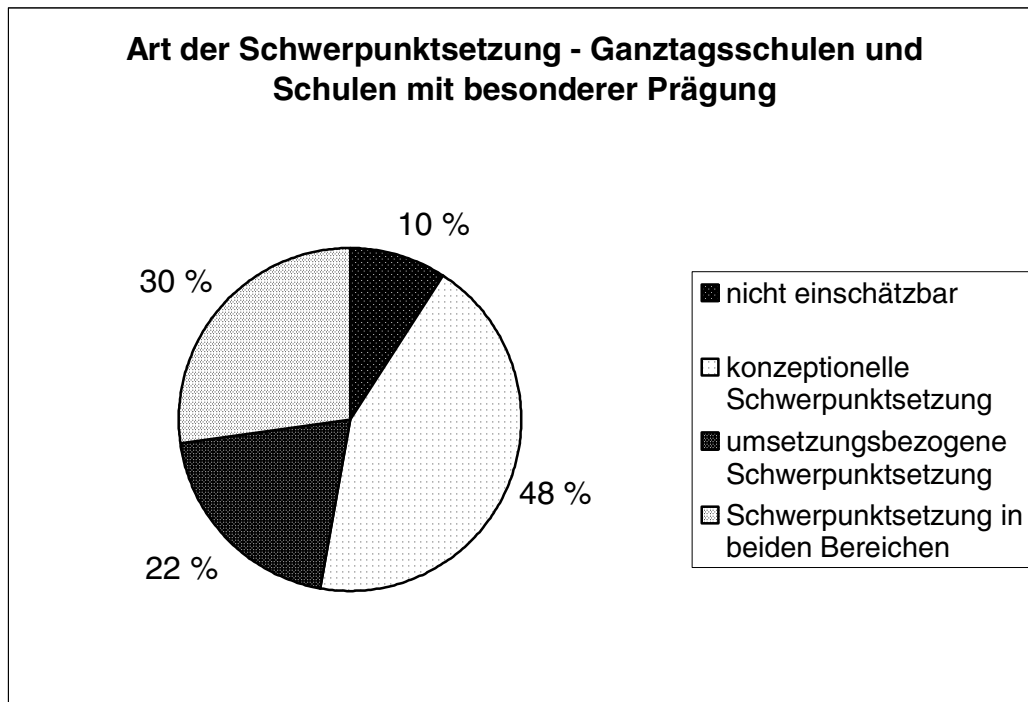


Abbildung 16

Die Programme aus **Ganztagschulen und Schulen mit besonderer Prägung** (Abbildung 16) sind im Vergleich mit den Grundschulprogrammen tendenziell spezialisierter und weniger umsetzungsbezogen. Nur 30 % von ihnen weisen sowohl umsetzungsbezogene als auch konzeptionelle Schwerpunktsetzungen auf. Bei den spezialisierten Programmen dominiert mit 48 % hingegen die Orientierung auf konzeptionelle Schwerpunktsetzungen. Dies kann zugleich eine Ursache für den mit 10 % wesentlich höheren Anteil von Programmen mit nicht einschätzbaren Schwerpunktsetzungen sein. Wahrscheinlich ist es schwieriger, sich auf der pädagogisch-konzeptionellen Ebene für bestimmte Schwerpunkte zu entscheiden und diese im Sinne einer Prioritätensetzung zu gewichten als auf der Umsetzungsebene.

2.5 Aussagen zur Gestaltung des Ganztages

2.5.1 Zum Stellenwert der Ganztagsgestaltung in den Schulprogrammen

Erwartungsgemäß fehlt in keinem der 53 analysierten Schulprogramme der Bezug zu dem namensgebenden Profilmerkmal. Vielmehr dominieren in 59 % dieser Programme ausführliche und sehr ausführliche Darstellungen (Abbildung 17).

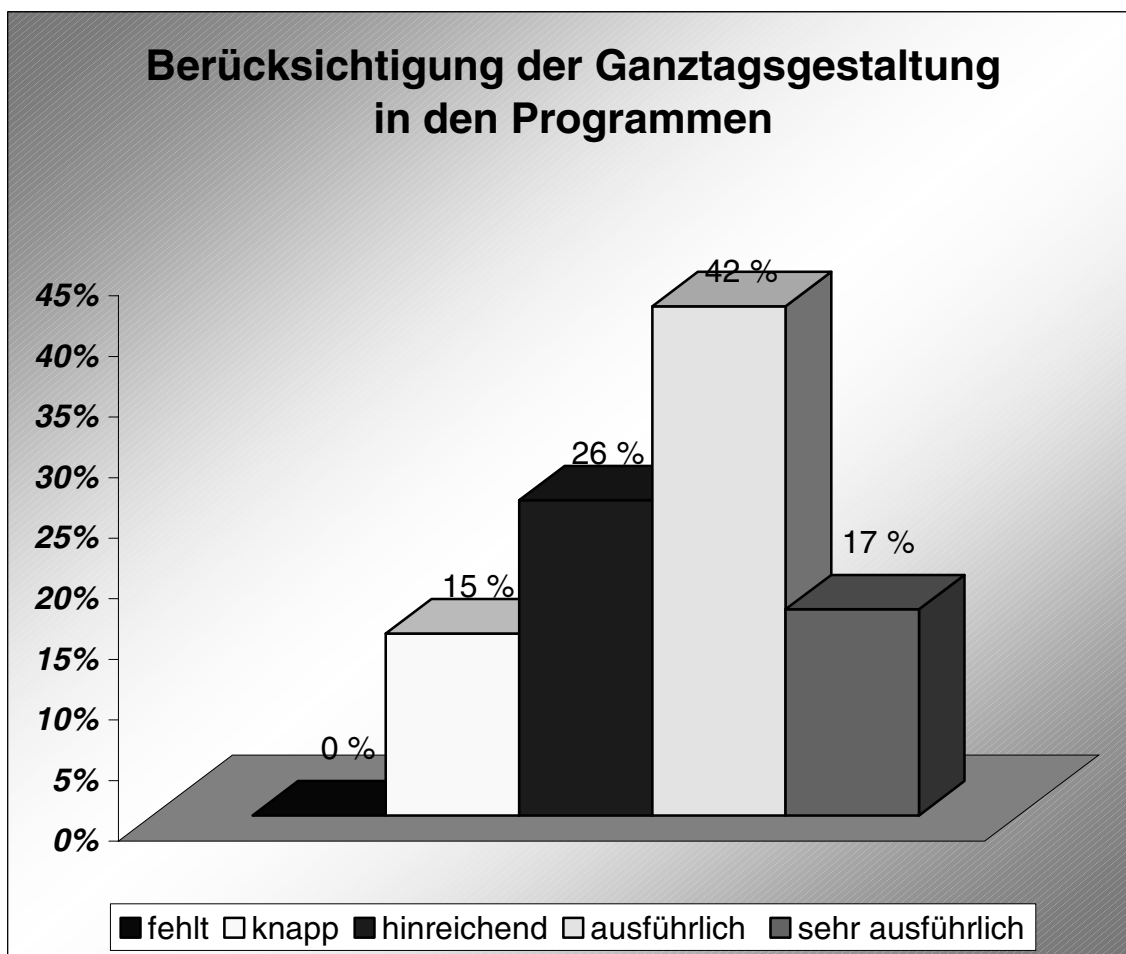


Abbildung 17

Auch in den knappen und hinreichenden Darstellungen werden die wichtigsten Strukturmerkmale der Ganztagsgestaltung wie Arbeitsstunden, AG's, gebundene und ungebundene Freizeit, Mittagsband, äußere und innere Rhythmisierung, Raumkonzept, Hausaufgabenkonzept zumindest erwähnt. Hinzu kommt, dass die Ganztagsgestaltung als Referenzobjekt der Evaluation mit 77 % die vergleichsweise höchste Belegung aufweist. Es kann also durchaus vermutet werden, dass nahezu in allen an der Analyse beteiligten Schulen ein zumindest hinreichendes Grundverständnis zu Anforderungen der Ganztagsgestaltung existiert.

Wie im Abschnitt 2.8 genauer belegt wird, ist dies gegenüber der Programmanalyse 1998 zunächst einmal ein bemerkenswerter Fortschritt. Manche „Lücke“ wurde in den letzten fünf Jahren geschlossen. Damit soll jedoch nicht Zufriedenheit mit dem erreichten Stand suggeriert werden. Denn auf dem erreichten höheren Niveau werden manche Grenzen der praktizierten Herangehensweise erst sichtbar.

2.5.2 Aussagen zum Ganztagsmodell

Die Haupteckenerkenntnis lautet hier: Das *gebundene Modell* der Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten entsprechend den KMK-Empfehlungen scheint sich mit einer Programmbelegung von 64 % in den letzten Jahren stärker durchgesetzt zu haben. Lediglich eine Ganztagschule arbeitet noch nach dem *additi-*

ven *Modell* von Pflichtunterricht und Freizeitangeboten. Der Anteil jener Schulen, die im Schulprogramm den Terminus „gebundenes Modell“ verwenden, ist weit höher.

Bei 32 % der Programme ist jedoch nicht einschätzbar, ob der Gebrauch dieses Terminus gerechtfertigt ist und inwieweit die Ganztagsgestaltung die in den KMK-Empfehlungen verankerten Mindestanforderungen erfüllt. In der Regel fehlen in solchen Fällen Tagesablaufpläne über die Gesamtheit der in den Ganztage eingebundenen Jahrgangsstufen sowie Angaben zur Dauer der Ganztagsbetreuung insgesamt und einzelner ihrer Elemente. Dies muss nicht bedeuten, dass an diesen Schulen kein gebundenes Ganztagsmodell praktiziert wird. Möglicherweise hielten es einige Programmautoren nicht für erforderlich, den Nachweis für das Praktizieren eines gebundenen Modells zu führen. Die Aussage der Nichterfüllung von Mindestanforderungen lässt sich allerdings nur in 4 % der Programme aus den Texten ableiten. Viele Fragen bleiben deshalb offen, weil sie sich nicht allein aus einer Textanalyse beantworten lassen.

2.5.3 Rhythmisierte Zeitgestaltung im Ganztage

In den Programmen dominieren eindeutig die Aussagen zur *äußeren* gegenüber der inneren Rhythmisierung. Keines der Programme verzichtete vollständig auf Angaben zur Organisation oder zu den einzelnen Elementen der Ganztagsgestaltung.

Über die **äußere Rhythmisierung** sollen der Tages- und Wochenrhythmus in Unterricht und Schulleben, der Wechsel von Anspannung und Erholung, von Unterrichts- und Freizeitblöcken, von Kommunikation und Rückzug gestaltet und reguliert werden. Am häufigsten angesprochen werden in den Programmen mit den Arbeitsstunden, dem Mittagsband, den AG-Tätigkeiten sowie der ungebundenen Freizeit die *tradierten Grundelemente des Ganztages* (vgl. Abbildung 18 – Mehrfachnennungen waren hier möglich). Zwar finden sich in den meisten Programmen sowohl Stundenpläne als auch Planungen für das jeweilige Schuljahr, in denen u. a. Feste, regionale Termine, Klassenfahrten, Konferenzen, Projektwochen, Schülerpraktika genannt sind. Weniger deutlich wird in den Programmtexten, in welchem zeitlichen Rhythmus diese Elemente miteinander kombiniert werden und welchen Gewinn die Schülerinnen und Schüler davon haben.

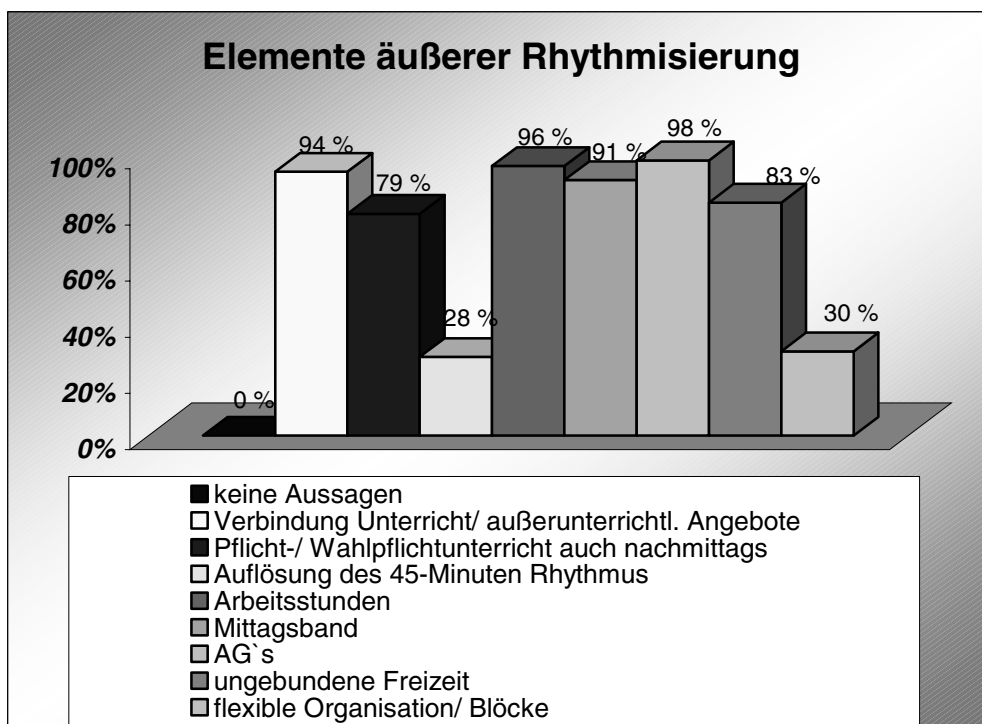


Abbildung 18

Das Praktizieren einer flexiblen Organisation sowie die Auflösung des 45-Minuten Rhythmus werden nur in knapp einem Drittel der Programme gesondert angesprochen (vgl. z. B. 05,14, 22). Dieser Anteil erscheint für den oben genannten Anspruch an äußere Rhythmisierung als zu niedrig. Denkbar wäre aber auch, dass manche Programmautoren eine flexible Organisation des Ganztagsschulbetriebs als selbstverständlich und damit als nicht gesondert erwähnenswert ansehen.

Das Gestalten des *Mittagsbandes* wird zwar in 91 % der Programme erwähnt. 59 % der Schulen bleiben jedoch unterhalb der zeitlichen Mindestanforderung von 50 Minuten, in einigen Fällen umfassen die Pausen sogar nur 20 oder 25 Minuten. Ob dabei neben der Mittagsversorgung noch Freizeitangebote für die Schülerinnen und Schüler möglich sind, bleibt zu bezweifeln.

Möglicherweise auch deshalb finden sich in den Programmen nur wenige Aussagen zur *ungebundenen Freizeit*. Die häufiger angegebene *gebundene Freizeit* findet vor allem nachmittags in Arbeitsgemeinschaften bzw. in Hobby- und Neigungsgruppen sowie in Clubs statt. Eine „gleitende“ Freizeit bereits am Vormittag wird vorrangig nur im Zusammenhang mit dem „offenen Frühbeginn“ angesprochen. Das Freizeitangebot ist in vielen Schulen sehr vielgestaltig. Ob im Rahmen der Ganztagsgestaltung für diese Aktivitäten genügend Zeit eingeplant wird, kann nicht eingeschätzt werden, da sich die Mehrzahl der Zeitplanungen auf den Unterricht bezieht – zumeist unter Einbeziehung der Arbeitsstunden. Die Analyseergebnisse legen zumindest die Vermutung einer sehr weitgehenden Belegung des Ganztagsbetriebs mit *unterrichtlichen* Aktivitäten nahe, sodass von einer stärkeren Verzahnung von Unterricht, Spiel und Freizeit nicht immer gesprochen werden kann. Vor allem in einigen Schulen mit einem großen Einzugsgebiet wird zum Ende des Ganztages hin wegen vielfältiger Probleme des Schülertransports eine zunehmende Reduzierung der Teilnehmerzahl an Freizeitaktivitäten konstatiert.

Im Unterschied zur äußeren enthalten zur **inneren Rhythmisierung** 13 % der Programme gar keine und 25 % nur knappe Angaben. Damit wird bereits ein Problem deutlich: Es besteht die Gefahr, dass die Ganztagsgestaltung zu sehr nur aus der organisatorischen Perspektive geplant und realisiert wird. Die Aufgabe, den Schultag zu rhythmisieren, berührt aber zugleich den Anspruch an eine Zeitgestaltung, die zumindest eine Annäherung an die individuellen Rhythmen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, die diese als sinnvoll erfahren und die ihnen nicht als fremdbestimmt erscheint. Aussagen zur inneren Rhythmisierung betreffen vor allem den Wechsel von fremd- und selbstbestimmten Tätigkeiten (72 %), den Wechsel der praktischen, theoretischen, sozialen und ästhetischen Anforderungsbereiche (60 %) sowie den Wechsel der Sozialformen (77 %).

Sollen entsprechende Rhythmisierungsbemühungen jedoch einer differenzierteren Wertung unterzogen werden, wäre auch nach dem Bezugspunkt für eine *optimale* Rhythmisierung zu fragen. Unter dieser Sicht ist die Erschließung innerer Rhythmisierung unseres Erachtens gebunden an ein genaueres Erfassen von Tagesprofilen der Schülertätigkeit für die einzelnen Klassen und Schülergruppen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen. In einem Schulprogramm können dazu ausführlichere Aussagen kaum erwartet werden.

2.5.4 Zur räumlichen Situation in den Ganztagschulen

Programmaussagen zur räumlichen Situation finden sich häufig im Zusammenhang mit dem Inhaltsbereich „Bestandsaufnahme und Analyse der Schulsituation“. Sie reichen vom einfachen Aufzählen der vorhandenen Unterrichtsräume und Anlagen für die Freizeitgestaltung bis hin zu einer Nutzungsplanung.

Auf der Grundlage der Programmaussagen scheint der Lernbereich mit 87 % in den Schulen am besten abgesichert zu sein. Mit 77 % und 74 % folgen der Spiel- und Erholungsbereich sowie der Verpflegungsbereich. Ein Rückzugsbereich ist nur in 32 % der Schulen gewährleistet. Von einem *pädagogisch begründeten* Raumkonzept kann nur in etwa 30 % der Schulprogramme gesprochen werden.

Dass nur in 58 % der Schulprogramme Aussagen gemacht werden, die auf eine vollständige Raumausstattung für den Ganztagsbetrieb schließen lassen, deutet auf die Notwendigkeit hin, dieser Frage im Zusammenhang mit dem geplanten Ausbau der Ganztagschulen einmal genauer nachzugehen. Die Abbildung 19 kennzeichnet den Stand der Erfüllung der Mindestanforderungen an die Raumgestaltung. Mehrfachnennungen waren auch hier möglich.

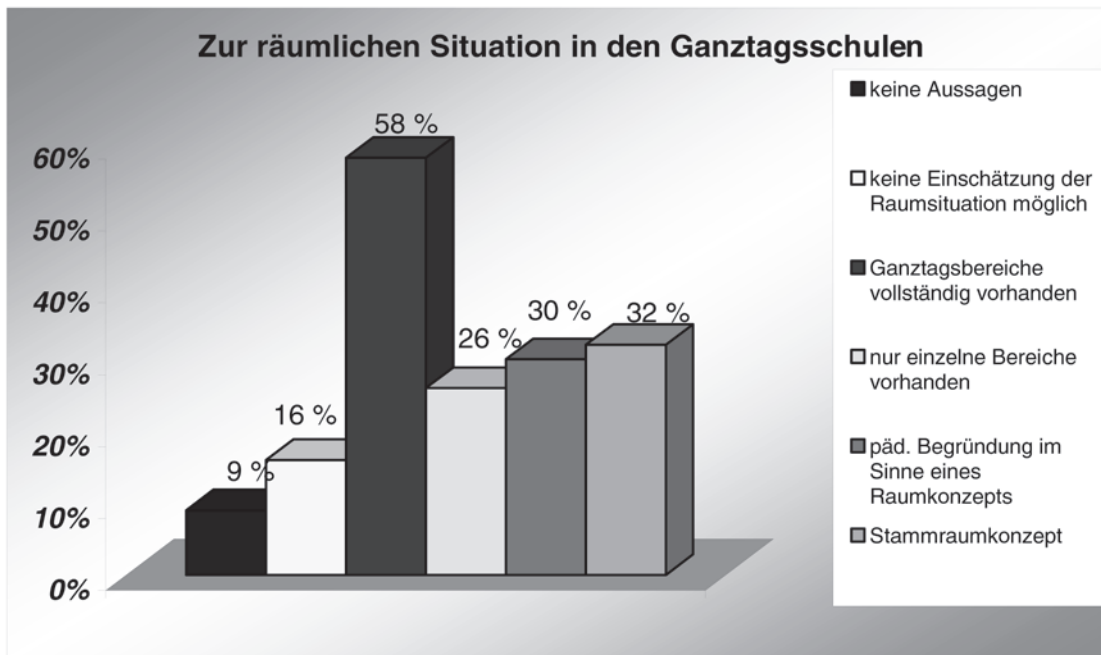


Abbildung 19

Auf besondere, die notwendige Verbesserung der Raumsituation betreffende Probleme wird z. B. in den Programmen 05, 08, 16, 18, 21, 23, 25, 27 und 32 hingewiesen.

Eine genauere Einschätzung darüber, inwieweit sich die Raumnutzung und Raumgestaltung an ganztagschulspezifischen Erfordernissen orientieren, ist jedoch auf der alleinigen Grundlage einer Textanalyse kaum möglich.

2.5.5 Zum Hausaufgabenersatzkonzept

In 87 % aller Ganztagsschulprogramme wird auf die Existenz eines Hausaufgabenersatzkonzepts verwiesen. Aber für nur 34 % der Programme lassen die Texte die Annahme zu, dass der als „Mindestanforderungen“ deklarierte relativ hohe Standard für ein solches Konzept tatsächlich erfüllt ist (als beispielhaft kann hier die Vorgehensweise in den Programmen 13 und 31 hervorgehoben werden). In 11 % der Programme werden zum Ersatzkonzept gar keine Aussagen getroffen. In 34 % der Fälle ist auf der Grundlage der Texte eine Einschätzung, inwieweit die Mindestanforderungen erfüllt sind, nicht möglich. Dieser Befund kann nicht befriedigen. Diese Ausgabefizite können darauf hindeuten, dass wir es beim Hausaufgabenersatzkonzept mit einem „neuralgischen Punkt“ bei der Ganztagsgestaltung zu tun haben. Zum anderen ist gerade im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen sowie der Einführung von Abschlussprüfungen in Jahrgangsstufe 10 der Stellenwert von auf Wissens- und Könnenskonsolidierung orientierten Hausaufgaben im Bewusstsein von Lehrkräften und Schülern gestiegen. In einigen Fällen erfolgt zusätzlich eine Hausaufgabenbetreuung in offenen Phasen des Fachunter-

richts (vgl. z. B. 52-PR)³ bzw. in parallel zu den Arbeitsstunden angebotenen Förderstunden, in denen Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem Förderbedarf zusammengefasst werden (vgl. z. B. 47).

Wenn sich jedoch die Arbeitsstundeninhalte weitgehend auf eine „Ersatzfunktion für Hausaufgaben“ reduzieren, bleiben offenere und langfristiger orientierte Arbeitsvorhaben auf der Strecke, für die Arbeitsstunden ein größeres Möglichkeitsfeld bieten sollen.

2.5.6 Funktionen und Inhalte der Arbeitsstunden

Unter Berücksichtigung von möglichen Mehrfachbelegungen zeigt sich in Abbildung 20 folgende prozentuale Verteilung:

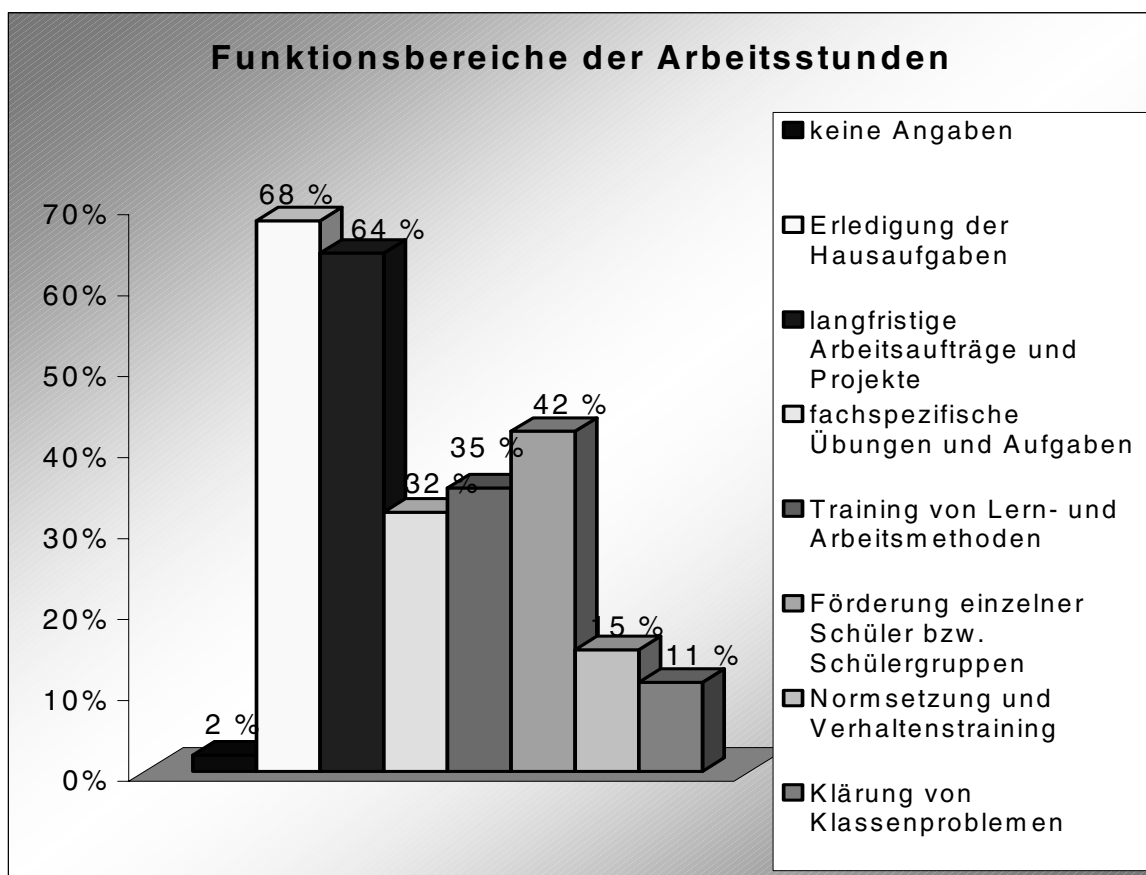


Abbildung 20

Berücksichtigt man die im Abschnitt 2.5.5 getroffenen Feststellungen, so war der hohe Anteil von *Hausaufgaben* als Arbeitsstundenfunktion zu erwarten. Den zweiten Rangplatz nehmen *längerfristige Vorhaben und Projekte* ein. Tendenziell ist der Anteil dieser Arbeitsstundenfunktion in den Jahrgangsstufen 9 und 10 am höchsten. Dabei werden oft Formen der Wochenplan- und Freiarbeit genutzt. Das ist eine Tendenz, die unbedingt beizubehalten ist, weil sie in Richtung einer mehr selbstbestimmten Schülertätigkeit und Mitverantwortung orientiert.

³ 52-PR: Die Bezeichnung steht für eine Ganztagschule, die zugleich eine Schule mit besonderer Prägung ist (siehe auch Anlage).

Fachspezifische Übungen und Aufgaben dienen vor allem der Festigung, Vertiefung und Anwendung des Unterrichtsstoffes vorrangig in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Auch solchen Stunden wird in einigen Programmen eine Ersatzfunktion der Hausaufgaben zugemessen. Die Qualität derartiger Arbeitsstundenprofile ist auf der Grundlage der Schulprogramme nur schwer einzuschätzen. Einige Programme lassen einen gewissen „Aufgabenfetischismus“ vermuten, der gelegentlich zu Schwierigkeiten bei Fachlehrkräften führt, die erforderliche Anzahl von Übungsaufgaben für die Arbeitsstunden bereitzustellen.

Arbeitsstunden zur *Erhöhung der Methodenkompetenz* der Schülerinnen und Schüler werden vorwiegend in den Jahrgangsstufen 7 und 8 organisiert. Einbezogen sind hier sowohl fachübergreifende Methoden und Techniken wie Textanalyse, Arbeit mit Nachschlagewerken, Gliederung schriftlicher Darstellungen, Gestalten von Schüler-vorträgen als auch fachspezifische Arbeitstechniken. Neben diesen konzentrieren sich einige Schulen auf Arbeitsmethoden, die die Kooperation und das individuelle Arbeitsprofil des einzelnen Lernenden betreffen (vgl. z. B. 19). Ein sehr differenziertes Konzept für Arbeitsstunden als *Stufung zunehmender Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler* ist im Programm 13 dargestellt. Mit gezielt entwickelter und wachsender Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler werden dort die Freiräume für selbsttätiges Lernen über die einzelnen Jahrgangsstufen so lange schrittweise erweitert, bis hinreichende Kompetenzgrundlagen für eine Selbstbestimmung der Arbeitsthemen und deren selbsttätige Bearbeitung vorhanden sind.

Die in 42 % der Schulprogramme genannte Nutzung der Arbeitsstunden für die *individuelle oder gruppenbezogene Förderung* von Schülerinnen und Schülern bezieht sich zumeist auf die Kompensation von Lernrückständen und nur in wenigen Fällen auf die Förderung besonderer Stärken oder spezieller Fähigkeiten und Begabungen (vgl. z. B. 01, 49).

Normsetzung und Verhaltenstraining sind in 11 % der Schulprogramme als Inhalt für Arbeitsstunden angegeben. Neben der Nennung von anzueignenden Normen wird in anderen Programmen auf ein Regeltraining verwiesen (vgl. z. B. Programm 53 für das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 7). Weitere Programme erwähnen Konzentrations- und Entspannungstraining sowie Konfliktmanagement (vgl. z. B. die Programme 02, 25, 40, 49). Im Programm 10 werden Arbeitsstunden u. a. auch als breites Aufgabenfeld für die Integration verhaltensauffälliger und lernbehinderter Schülerinnen und Schüler angesehen.

Das *Maß der Fachbindung* der Arbeitsstunden ist von Programm zu Programm sehr unterschiedlich. Prinzipiell kann man zwischen fachgebundenen, fachbezogenen und fachunabhängigen Arbeitsstunden unterscheiden.

Als *fachgebunden* gelten jene Arbeitsstunden, deren Inhalte *direkt* Aufgabenstellungen aus einzelnen Fächern umfassen und deren Kontrolle auch durch die einzelne Fachlehrkraft im Unterricht erfolgt. *Fachbezogene* Arbeitsstunden sind solche, deren Aufgaben eine „lockere“ Fachbindung aufweisen, indem sie fachübergreifende Inhalte enthalten, die dann in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden können (z. B. Projektvorhaben, lernmethodische Schulungen, unter Anleitung des Klassenleiters angefertigte Hausaufgaben).

Fachunabhängig sind Arbeitsstunden, deren Inhalte keinen direkten Fachbezug erkennen lassen (z. B. Klassenprobleme, Konfliktbewältigung, eine Teilgruppe von Projektvorhaben, freie Betätigung entsprechend den Neigungen und Talenten der Schülerinnen und Schüler).

Unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachnennungen zeigt Abbildung 21 folgende Belegung:

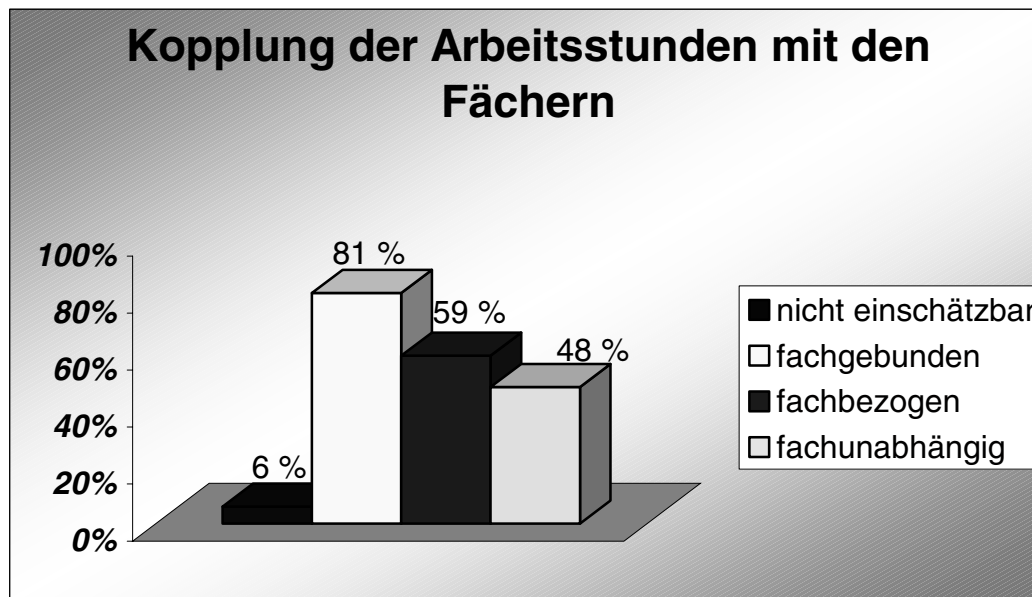


Abbildung 21

Zunächst wird schon an der Mehrfachbelegung deutlich, dass den in der Regel wöchentlich drei Arbeitsstunden mehrere Funktionen zugewiesen werden. In den Programmen sind am häufigsten Kombinationen von fachgebundenen und fachbezogenen, seltener von fachgebundenen und fachunabhängigen Arbeitsstunden aufzufinden. Kombinationen von allen drei Typen finden sich in 19 % der diesbezüglich auswertbaren Schulprogramme. Dies deutet aus der Sicht aller analysierten Programme zunächst auf eine differenzierte inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitsstunden hin – allerdings bei Dominanz der direkten Fachbindung.

Fachgebundene Arbeitsstunden sind bis auf wenige Ausnahmen an die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch gekoppelt. Werden z. B. zwei von drei Arbeitsstunden wöchentlich in dieser Weise als Übungs- und Wiederholungsstunden genutzt, dürften sich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler solche Stunden kaum vom herkömmlichen Unterricht unterscheiden.

Die größte inhaltliche und gestalterische Vielfalt weisen tendenziell die *fachunabhängigen* Arbeitsstunden auf. Wie Selbstevaluationen an den Schulen zeigen, ist hier der Vorbereitungsaufwand aber vergleichsweise am höchsten.

2.6 Ausgewählte Qualitätsmerkmale des Konzepts der Kleinen Grundschulen

2.6.1 Überblick

Die Analyse der Programme der Kleinen Grundschulen konzentrierte sich auf drei wesentliche Qualitätsmerkmale des Unterrichtskonzepts. In Abstimmung mit dem Auftraggeber wurden Programmaussagen zur Umsetzung einer **didaktisch-methodisch differenzierten Lernorganisation**, eines **lerngerechten und schülerorientierten Zeitrhythmus** sowie eines **erweiterten Lern- und Leistungsverständnisses** erfasst und gewertet.

Die Programmanalyse ergab, dass in keinem Programm auf Aussagen zu diesen drei Qualitätsmerkmalen verzichtet wurde. Nur 15 % der Programme beschränkten sich entweder auf sehr knappe Verweise oder auf Darstellungen, die nur eines dieser Merkmale betrafen (vgl. zur quantitativen Repräsentanz 2.3.3). Mit diesem Ergebnis gehört der Inhaltsbereich „Spezielles Unterrichtskonzept der Kleinen Grundschulen“ – wie in Abbildung 9 bereits dargestellt – zu einem der Darstellungsschwerpunkte in den Schulprogrammen.

Eine Betrachtung unter dem Gesichtspunkt, inwieweit **einzelne Qualitätsmerkmale** in den Programmen präsent sind, zeigt, dass in der überwiegenden Mehrheit der Programme auf alle drei Merkmale eingegangen wird. Entsprechende Ergebnisse der Textanalyse werden unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachnennungen in Abbildung 22 dargestellt:

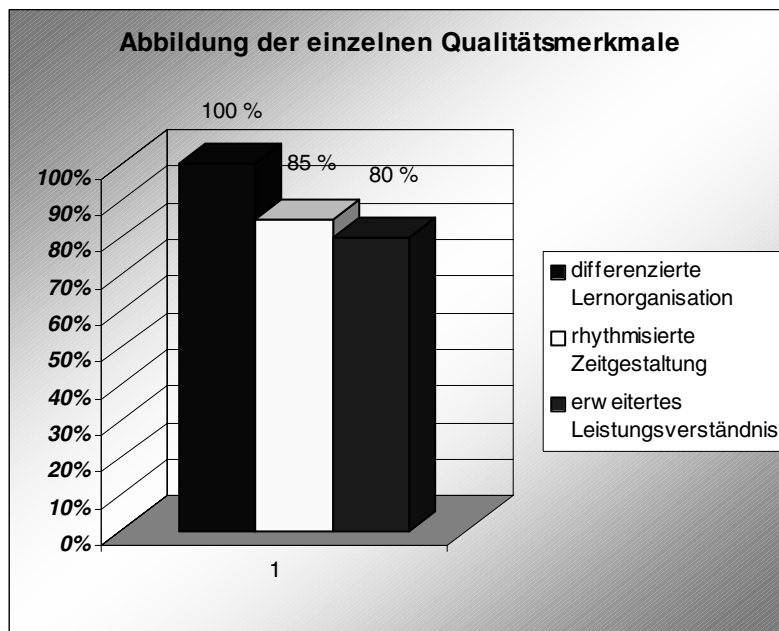


Abbildung 22

Der hohe Anteil an Aussagen zu allen drei Qualitätsmerkmalen widerspiegelt zu einem gewissen Teil auch die Typik unterrichtlicher Prozesse in der Grundschule. Da die Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler in dieser Schulstufe durch vergleichsweise große inter- und intraindividuelle Unterschiede sowie einen dominierend „kind-

typischen Modus“ geprägt ist, müssen die Lehrkräfte der Grundschule ihre Tätigkeit - stärker als ihre Kolleginnen und Kollegen der folgenden Schulstufen - an dieser Heterogenität justieren. Insofern gehören ein breites Methodenrepertoire der inneren Differenzierung sowie eine rhythmisierte Gestaltung, zumindest innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunde, zum professionellen Handwerkszeug jeder Grundschullehrkraft. Mit der Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wird die bereits hohe Heterogenität der Lernenden überdies noch forciert, was entsprechende Qualitätsmerkmale unverzichtbar werden lässt. In den Schulprogrammen wird, wie die Abbildung 22 zeigt, dem Tatbestand notwendiger didaktischer Adaption an diese Unterrichtsrealität deutlich Rechnung getragen.

Welches Verständnis dabei den einzelnen Qualitätsmerkmalen primär unterlegt wurde, sollen die folgenden Abschnitte, in denen die Merkmale jeweils gesondert betrachtet werden, zusammenfassen.

2.6.2 Das Qualitätsmerkmal „Didaktisch-methodisch differenzierte Lernorganisation“

Die Textanalyse zu diesem Qualitätsmerkmal erfasste die Programmaussagen hinsichtlich

- der Balance zwischen Einheit und Differenz und dem Verständnis von Offenheit in der differenzierten Arbeit,
- bevorzugter offener methodischer Arrangements,
- des Umgangs mit Lerneinschränkungen und Begabungen,
- der Struktur der Arbeit in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sowie
- der Verwendung von Schwerpunktstunden.

Das **Verständnis von Offenheit sowie das Verhältnis von Einheit und Differenz** im Unterricht werden in der nachfolgenden Abbildung 23 betrachtet hinsichtlich der Differenzierungsschwerpunkte, die in Bezug auf die Tätigkeitsorientierung (Lehreraktivität/ Schüleraktivität), die methodischen Präferenzen (offenes Lernen/ strukturiertes Lernen) sowie die Struktur der Unterrichtsinhalte (fachspezifische Inhalte/ fachübergreifend ganzheitliche Inhalte) gesetzt wurden. Mehrfachnennungen waren möglich.

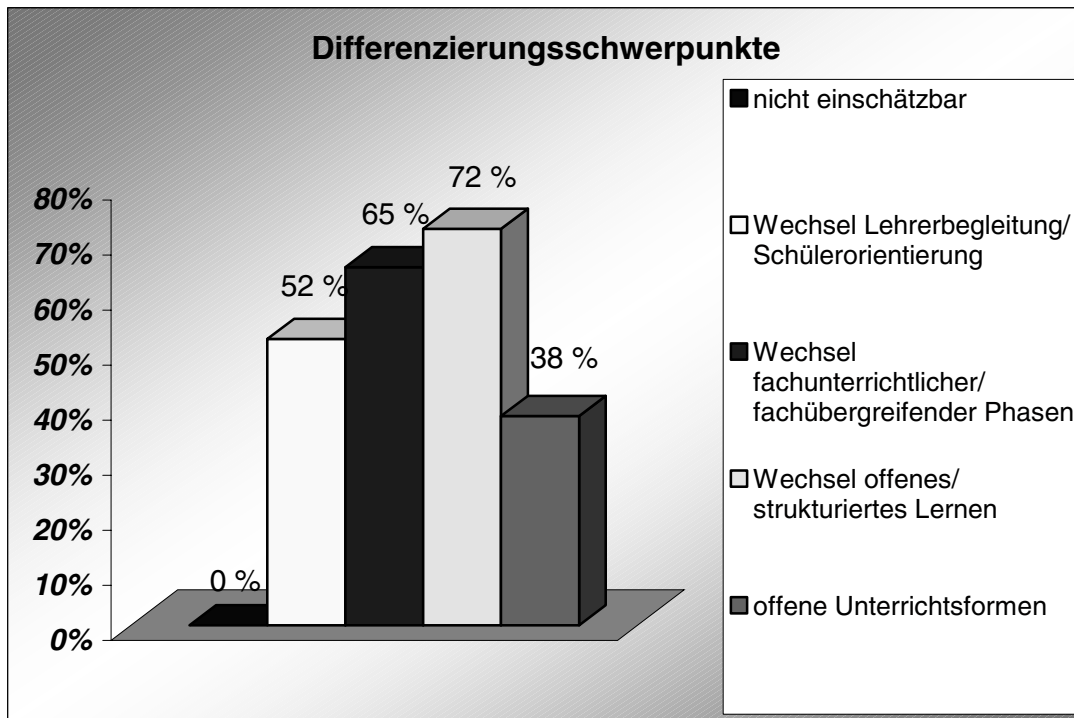


Abbildung 23

Mit der Betonung des *Wechsels* von offenem und strukturiertem Lernen in 72 % der Programme scheint für die Kleinen Grundschulen eine eher gemäßigte Öffnung des Unterrichts pädagogischer Standard zu sein. Strukturierte Formen wie eine frontale Unterrichtsmethodik oder Rituale und feste Regeln haben neben modernen, offenen Methoden einen angemessenen Platz. Lediglich in 38 % der Programme wird unter methodischem Aspekt allein auf die Arbeit mit offenen Unterrichtsformen orientiert. Inwieweit sich dahinter die Gefahr eines gewissen Modernismus in der Schulpraxis verbirgt, ist allein aus einer Textanalyse nicht zu erschließen. Ähnlich „ausbalancierte“ Akzentsetzungen lassen sich in jeweils noch mehr als der Hälfte der Programme unter inhaltlichem und tätigkeitsorientiertem Gesichtspunkt auffinden. Dass die Anteile an ausgewogenen Darstellungen hier etwas geringer ausfallen, liegt insbesondere daran, dass in einem Teil der Programme auf Aussagen zu diesen Aspekten verzichtet wird. Insgesamt bleibt festzustellen, dass mit der hier normativ sichtbar gewordenen gemäßigten Öffnung des Unterrichts einer entwicklungsgerechten inneren Differenzierung ein geeigneter Rahmen gesetzt werden kann, der Phasen gemeinsamer Arbeit im Klassenverband mit einschließt.

Unter methodischem Aspekt wird in den Programmen auf eine Vielfalt an offenen Arrangements verwiesen. Projekt- und Wochenplanarbeit sind in fast allen Programmen mehr oder weniger umfangreich erläutert, am wenigsten präsent waren Formen des Stationenlernens. Die Abbildung 10 im Abschnitt 2.3.3 gibt einen Überblick zu den entsprechenden Analyseergebnissen.

Die differenzierte Lernorganisation wird in den Programmen auch unter dem Förderaspekt abgebildet. Dabei erfährt die **Förderung von Schülern mit Lerneinschränkungen** gegenüber der **Begabungsförderung** eine leichte Akzentuierung, denn in 45 % der Programme wurden keine Hinweise auf eine Differenzierung zum Zwecke der Begabungsförderung gegeben, während lediglich 27 % keine Aussagen zur Förderung von lerneingeschränkten Schülern erkennen ließen. Beide Förderaspekte werden nach Programmaussagen sowohl durch Formen der inneren Differenzierung im Klassenunterricht als auch durch äußere Differenzierungsformen realisiert. Ein hoher Stellenwert wurde in diesem Zusammenhang der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 beigemessen. Die Abbildung 24 zeigt die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der beiden Förderaspekte, wobei die Möglichkeit von Mehrfachnennungen zu berücksichtigen ist:

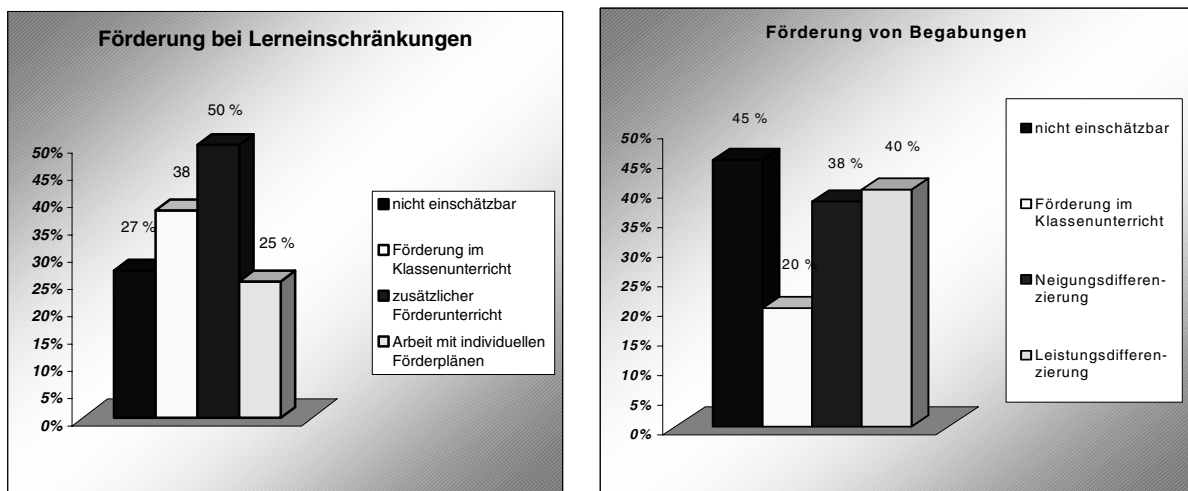


Abbildung 24

Darüber hinaus offenbarte die Programmanalyse eine Vielfalt von kreativen didaktischen Wegen des individuellen Eingehens auf die Lernbesonderheiten der Heranwachsenden. Hierzu zählen unter anderem:

- die Arbeit mit differenzierten Hausaufgaben (vgl. z. B. G-16, G-25, G-37),
- die Aufgabendifferenzierung unter dem Gesichtspunkt der Begabungsförderung (vgl. z. B. G-25),
- differenzierte Klassenarbeiten (vgl. z. B. G-37),
- das Nutzen von Teilungsstunden schwerpunktmäßig für die Förderung von Begabungen (vgl. z. B. G-16),
- die Ausbildung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für die Organisation individuell gemäßer Lernfähigkeit („Selbst“differenzierung) durch den freien Zugang zu Orientierungs- und Lernhilfen, die Möglichkeiten selbstständiger Informationsbeschaffung über das Internet, die selbstständige Arbeit mit Grundwissenordnern sowie über den Einsatz von „Schülerexperten“ und Chefsystemen (vgl. z. B. G-16, G-32, G-36),
- ein über die expliziten Stunden der Jahrgangsmischung hinausreichender flexibler Umgang mit den Jahrgangsstufengrenzen; so besuchen lernschwächere Kinder der Jahrgangsstufe 2 stundenweise den Fachunterricht der Jahrgangsstufe 1, und umgekehrt besuchen besonders begabte Kinder der Jahrgangsstufe 1

schon den Fachunterricht der Jahrgangsstufe 2, schwächere Schüler erhalten die Chance, als „Chef“ für jüngere eingesetzt zu werden (vgl. z. B. G-32),

- die differenzierte Leistungsbewertung (vgl. z. B. G-17).

Die **Arbeit in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen** wird in 87 % der analysierten Programme genauer beschrieben. Dabei zeigte sich, dass 80 % der Programme einen Wechsel zwischen jahrgangsübergreifender Unterrichtung und der Arbeit in Jahrgängen betonen. Inhaltlich überwiegen bei der jahrgangsübergreifenden Arbeit fachübergreifende Akzente, methodisch werden häufig Werkstatt- und Wochenplanarbeit genutzt. Sehr differenzierte, feste Unterrichtsprofile für die jahrgangsübergreifende Arbeit sind zum Beispiel im Programm G-32 dargestellt. Hier wird unterschieden zwischen jahrgangsübergreifendem fachorientiertem Unterricht, jahrgangsübergreifenden fachorientierten oder fachübergreifenden Wochenplänen und der jahrgangsübergreifenden fachübergreifenden Werkstatt.

Nach den Aussagen von 32 % der Programme findet die jahrgangsübergreifende Arbeit noch nicht für alle Jahrgangsstufen statt. In allen Programmen, die sich zur Struktur ihrer jahrgangsübergreifenden Arbeit äußerten – 13 % verzichteten auf eine genauere Darstellung –, hat die jahrgangsübergreifende Arbeit ihren stabilen Platz im Stundenplan der einzelnen Jahrgangsstufen. Eine umfassendere konzeptionelle Einbettung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts findet sich seltener. Gelungen sind hier zum Beispiel die Darstellungen in den Programmen G-01, G-05, G-30, G-36, die von der pädagogischen Begründung über die inhaltliche Planung bis zur Analyse der schulorganisatorischen Möglichkeiten für jahrgangsübergreifende Unterrichtung reichen.

Die **Verwendung der Schwerpunktstunden** erfolgt, was die Schulebene betrifft, vermutlich wenig konzeptgeleitet, denn in 70 % der Programme wurden hierzu keine Aussagen gefunden. Nur selten werden umfangreichere Programmabschnitte diesem Thema gewidmet. So erscheint zum Beispiel im Programm G-01 hierzu ein gesondertes Modul. Die Abbildung 25 zu den Analyseergebnissen zeigt, dass diese Stunden ein sehr breites Nutzungsspektrum aufweisen. Mehrfachnennungen waren möglich.

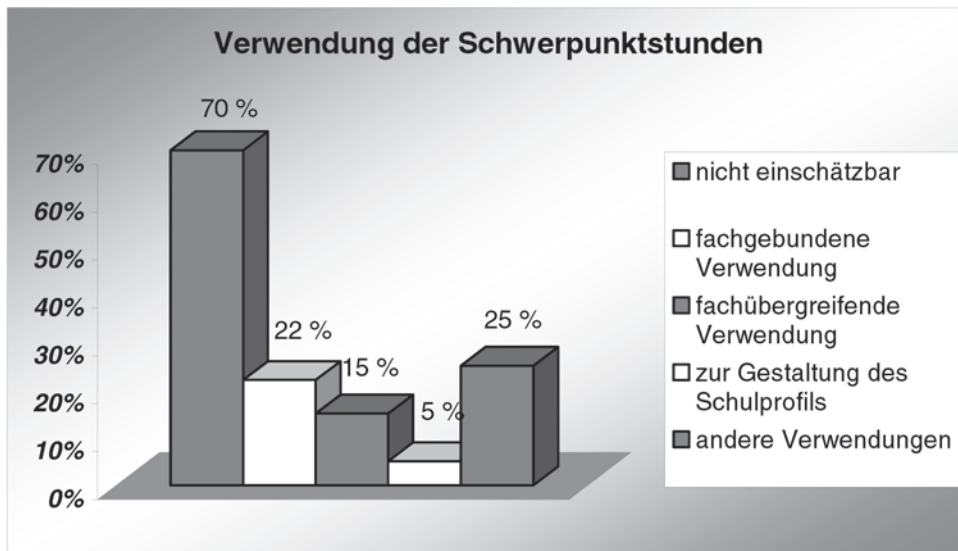


Abbildung 25

2.6.3 Das Qualitätsmerkmal „Lerngerechter und schülerorientierter Zeitrhythmus“

In der Textanalyse wurden sowohl Aussagen zur „inneren“ als auch zur „äußeren“ Rhythmisierung erfasst. Dabei zeigte sich, dass in der Hälfte der Programme der Bezug auf die innere Seite der Rhythmisierung und auf ihre Bindung an die individuelle biologische und psychische Rhythmik der geistigen Arbeit der Kinder ausgeblendet wird. So finden sich nur in 35 % der Programme Aussagen zur bewussten Variierung des Grades der Selbstständigkeit und in 45 % der Programme Darstellungen zur Variierung inhaltlicher Anforderungsbereiche.

Demgegenüber ist in 90 % der Programme die äußere Seite der Rhythmisierung im Sinne von Maßnahmen zur Tagesstrukturierung präsent. Die Abbildung 26 vermittelt unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen folgendes Bild:

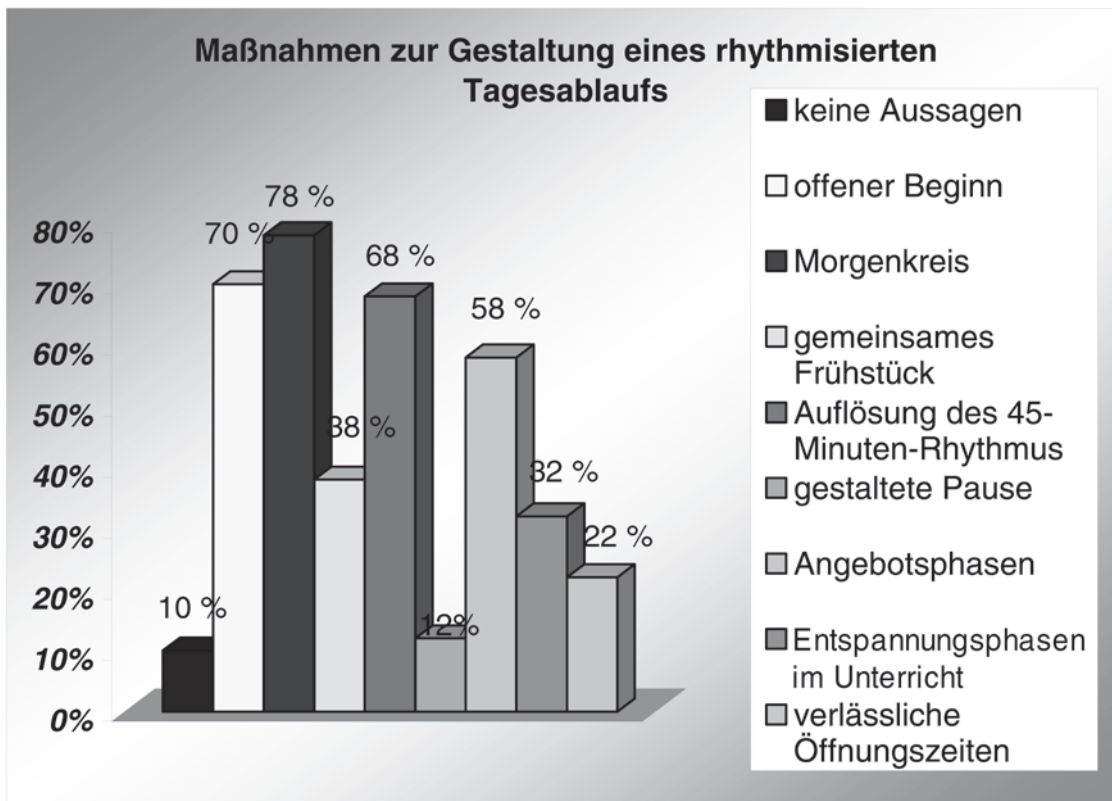


Abbildung 26

Ein offener Beginn, verbunden mit einem Morgenkreis und der Abkehr vom 45-Minuten-Rhythmus, scheint sich überwiegend durchgesetzt zu haben. Vergleichsweise selten sind Aussagen zur gestalteten Pause (vgl. z. B. G-38 zum Einsatz einer Freizeitbetreuerin) sowie zu verlässlichen Öffnungszeiten in den Programmen zu finden. Darüber hinaus sind Aussagen zum gemeinsamen Frühstück und zu Entspannungsphasen im Unterricht nur in etwa einem Drittel der Programme präsent. Insgesamt gesehen bleibt die Frage offen, welchem Darstellungsverständnis die Schulen in Bezug auf „Rhythmisierung“ gefolgt sind. Die einseitige Orientierung auf die äußere Seite der Rhythmisierung lässt die Vermutung nahe legen, dass der Zusammenhang zur inneren Rhythmisierung ausgeblendet wird. Möglich ist aber auch, dass die Konzentration auf äußere Rhythmisierungsmaßnahmen als eine sinnvolle Form der Darstellung im Programm angesehen wird. Dies muss nicht gleichzeitig bedeuten, dass die Verbindung zwischen äußeren Maßnahmen und „innerer“ Rhythmik der Schülertätigkeit auch im Schulalltag offen geblieben ist. So deuten z. B. Vorschläge wie die *Verkürzung* der üblichen 45-Minuten-Takte darauf hin, dass Rhythmisierungsmaßnahmen sehr wohl auch an der „inneren“ Seite orientiert wurden (vgl. G-09), denn verbreitet sind eher didaktisch begründete Blockbildungen von 60 bis 90 Minuten. Die hier gewählte Verkürzung begründet sich eher aus pädagogisch-psychologischer Sicht als eine Anpassung an die Rhythmik konzentrierter geistiger Arbeit der Kinder in einer bestimmten Altersgruppe.

2.6.4 Das Qualitätsmerkmal „Erweitertes Lern- und Leistungsverständnis“

Eine explizite Orientierung am erweiterten Leistungsbegriff, die Einbeziehung aller Kompetenzbereiche in die Leistungserfassung und -bewertung, konnte nur in einem Drittel der Programme aufgefunden werden. Etwas häufiger zu finden waren Aussagen, die auf eine individualisierte anstrengungs- und fähigkeitsorientierte Bewertung verwiesen. Erfasst wurden darüber hinaus die Schüler- und Elternbeteiligung an Bewertungsprozessen sowie das Vorliegen eines schulinternen Konzeptes für die Bewertung. Die Abbildung 27 vermittelt unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen einen Überblick zu den Ergebnissen:

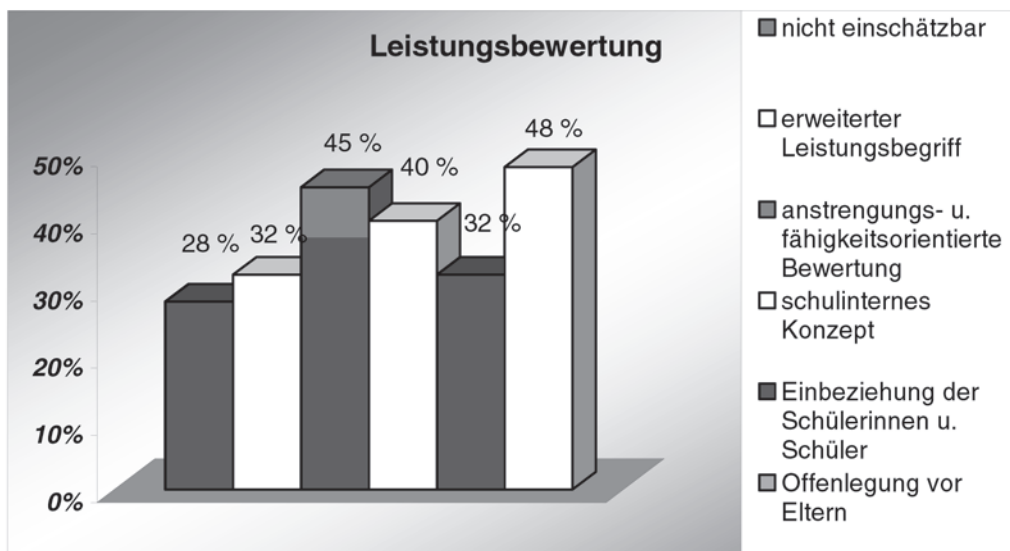


Abbildung 27

Über die Analyse Kriterien hinausreichend zeigte die Textanalyse, dass in einem großen Teil der Programme die Leistungsbewertung vor allem auch unter dem Aspekt der Bewertungsform „Verbale Bewertung“ oder „Zensierung“ sowie hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Lernmotivation der Kinder reflektiert wird.

Insgesamt ergab die Analyse zum Unterrichtskonzept der Kleinen Grundschulen, dass die Qualitätsmerkmale in der Mehrzahl der Programme differenziert reflektiert werden. Inwieweit Programmaussage und Unterrichtsrealität miteinander korrespondieren, ist über eine Textanalyse nicht erschließbar.

2.7 Besonderheiten der Programmgestaltung in Schulen besonderer Prägung und in Oberstufenzentren

Repräsentative Aussagen sind hier kaum möglich, handelt es sich dabei doch nur um sehr wenige Programme. Einbezogen waren Programme aus vier Gesamtschulen mit der Profilierungsrichtung Sport (28-PR, 29-PR, 31-PR und 52-PR), aus vier weiteren Schulen mit jeweils verschiedenen Profilierungsrichtungen (G/O-01⁴ und OG-

⁴ G/O-01: Die hier benannte Nummer steht für die Montessori-Gesamtschule Potsdam (siehe Anlage).

01 bis -03⁵) sowie aus drei Oberstufenzentren (OSZ-01 bis -03)⁶. Die Unterschiede zwischen diesen Einrichtungen sind so gravierend, dass die Programme nicht in *einer* selbstständigen Teilstichprobe zusammengefasst werden konnten. Die Bildung von drei noch kleineren Teilstichproben hätte keinerlei Sinn ergeben. Deshalb wurde folgendermaßen verfahren:

Diese 11 Programme wurden der Gesamtstichprobe zugeordnet und zunächst nach demselben Analyseraster wie die Programme aus Ganztagschulen und aus Kleinen Grundschulen betrachtet. Diese Analyseergebnisse sind Bestandteil der übergreifenden Gesamtauswertung aller 100 Programme (vgl. in den Abschnitten 2.1 und 2.3). Die 8 Schulen besonderer Prägung wurden zusätzlich unter dem Gesichtspunkt „*Stellenwert der besonderen Prägung im Schulprogramm*“ analysiert. Für die drei Oberstufenzentren wurde zusätzlich der Aspekt „Abstimmung zwischen den einzelnen Organisationsbereichen und Sicherung der Mitwirkung innerhalb des OSZ“ analysiert, weil man dies in verschiedenen Studien zur Arbeit in OSZ als ein Hauptproblem kennzeichnete.

Bei allen Unterschieden gibt es aber auch *Gemeinsamkeiten* zwischen diesen Programmen.

Das *erste gemeinsame Merkmal* aller 11 Schulprogramme war ihr vergleichsweise geringer *Umfang*. Er betrug durchschnittlich pro Programm 25 Seiten, während die mittleren Programmumfänge der Ganztagsprogramme 61 Seiten und für die Programme aus Kleinen Grundschulen immerhin 123 Seiten umfassten. Dahinter steckt der paradox anmutende Befund, dass der Programmumfang durchschnittlich abnimmt, je größer die jeweilige Einrichtung ist. Tatsächlich kamen die drei großen Oberstufenzentren mit dem geringsten Programmumfang aus. Auch die Programmumfänge von jeder der 8 Schulen besonderer Prägung lagen bis auf eine Ausnahme unter dem Durchschnittswert der Ganztagsschulprogramme (genauere Angaben dazu finden sich im Abschnitt 2.1.1).

Ein *zweites* gemeinsames Merkmal besteht darin, dass alle 11 Programme in der Analyse als Pädagogische Konzepte eingestuft sind, was im Umkehrschluss bedeutet, dass in keinem von ihnen ein übergreifendes Arbeits- bzw. Umsetzungsprogramm vorgelegt wurde.

Nachfolgend soll auf einige Besonderheiten der jeweiligen Programme aufmerksam gemacht werden:

Die analysierten Programme aus **Schulen mit besonderer Prägung** weisen mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aus.

Das *Gemeinsame* besteht im Bestreben, die besondere Prägung als grundlegendes Profilvermerkmal und als Vorzug der jeweiligen Schule kenntlich zu machen. Mehr als bei den meisten anderen Schulen sind hier die Schulprogramme zugleich „Werbung in eigener Sache“. Dies kommt in nahezu allen dieser Programme mit hohem Stellenwert zum Ausdruck: die jeweilige Prägung auf die Inhalte der Bestandsaufnahme, auf die übergreifenden Zielstellungen und das pädagogische Konzept der Schule sowie im Hinblick auf die Kennzeichnung der Organisationsstruktur.

⁵ OG 01–03: Die hier benannten Nummern stehen für Schulen mit besonderer Prägung (OG), die in der Anlage aufgeführt sind.

⁶ OSZ 01–03: Die hier benannten Nummern stehen für Oberstufenzentren (OSZ), die in der Anlage aufgeführt sind.

Unterschiede erwachsen zunächst daraus, ob es sich um Halbtags- oder Ganztagschulen handelt. In den Ganztagschulen mit besonderer Sportprofilierung (vgl. 28-PR, 29-PR, 31-PR und 52-PR) spielt die Gestaltung der Schule als Lebensraum, der in der Rhythmisierung von Anspannung und Erholung zugleich optimale Trainingsbedingungen bietet, eine dominierende Rolle. So wird der Zeithrhythmus in Abstimmung mit den Trainingsprozessen so flexibel gestaltet, dass eine möglichst optimale Verbindung mit den individuellen Rhythmen der Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Trotz dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Programme dieser vier Schulen u. a. darin, wie die Abstimmung zwischen Unterricht, Training, Freizeit innerhalb der Ganztagsgestaltung sowie Erholung in den Internaten erfolgt.

Die anderen Schulen mit besonderer Prägung sind Halbtagschulen mit jeweils spezieller fachlicher und pädagogischer Profilierung. Dies kommt ebenso in den Programmen zum Ausdruck. So wird das gesamte Programm der Montessorischule (vgl. G/O-01) erheblich vom pädagogischen Konzept der Namensgeberin geprägt. Die Jahrgangsmischung und das Teamsystem sind dabei bestimmende bzw. stützende Momente des gesamten Schulprofils. Zugleich wird für die nächsten Jahre der Ganztagsbetrieb angestrebt. In den Programmen der beiden Gymnasien mit erweiterter mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Ausbildung wird Wert darauf gelegt, dass die Spezialisierung auf der Grundlage eines hohen Niveaus der Allgemeinbildung in allen Fächern erfolgt. Zugleich bestimmt der hohe Anteil fachübergreifenden und fächervernetzenden Arbeitens das jeweilige Schulprofil maßgeblich mit (vgl. OG-01, 02). Wiederum einen anderen Charakter hat die besondere Prägung im Programm des Niedersorbischen Gymnasiums in Cottbus. Sie „trägt“ - vor allem bedingt durch die Bilingualität des Unterrichts - das Schulprogramm von der ersten bis zur letzten Seite (vgl. OG-03).

Die **Oberstufenzentren** stellen so große und komplexe Strukturen dar, dass *ein* Schulprogramm mit der Darstellung der Gesamtheit von Bestandsaufnahmen, Teilkonzeptionen, Arbeitsplänen für alle Bereiche, detaillierten Evaluationsergebnissen nicht mehr überschaubar wäre und kaum noch eine Steuerungsfunktion hätte. Als wahrscheinlich sinnvoller erweist sich hier die Kennzeichnung eines übergreifenden Leitbildes, das für alle Teilbereiche des jeweiligen OSZ orientierend sein kann und im Idealfall in Form von Qualitätsanforderungen konkretisiert ist, das die Koordinierung und Kooperation (in Lernfeldern, Fächern, Projekten), die Teamentwicklung und Stärkung der Eigenverantwortung in den Abteilungen sowie den Informationsfluss und die Mitwirkung aller Bereiche an grundlegenden Entscheidungen sichert. Aus dieser Perspektive erweisen sich alle drei OSZ-Schulprogramme bereits als akzeptabel bis gut. Evaluationsgestützte Arbeitsprogramme sind besser auf der Bereichsebene zu entwickeln.

2.8 Vergleichende Analyse zur Entwicklung von Schulprogrammen aus Ganztagschulen im Zeitraum von 1997/1998 bis 2002/2003

2.8.1 Vermutliche Entwicklungstendenzen im Überblick⁷

Die nachstehende Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf solche Entwicklungstendenzen, bei denen größere Abweichungen von den im Jahr 1998 ermittelten quantitativen Analysebefunden feststellbar waren. Auf der Basis einer Textanalyse sind Begründungen für solche Veränderungen enge Grenzen gesetzt.

Vergleich der Berücksichtigung der Inhaltsbereiche

Eine Betrachtung unter diesem Aspekt zeigt nahezu durchgängig eine Abnahme fehlender und knapper sowie eine Zunahme ausführlicher und sehr ausführlicher Darstellungen in den Schulprogrammen (vgl. Abb. 28).

Vergleich der Berücksichtigung der Inhaltsbereiche zwischen 1998 und 2003

Inhaltsbereiche	Fehlt		Knapp		Hinreichend		Ausführlich		Sehr ausführlich	
	1998 in %	2003 in %	1998 in %	2003 in %	1998 in %	2003 in %	1998 in %	2003 in %	1998 in %	2003 in %
Bestandsaufnahme / Schulsituation	15	4	28	17	20	17	32	45	5	17
Pädagogische Grundsätze/ Orientierungen/ Zielsetzungen	6	0	28	18	43	50	22	32	1	0
Curriculare Schwerpunkte	20	7	38	34	25	31	15	15	2	13
Unterricht	0	0	39	11	35	46	24	32	2	11
Ganztagsgestaltung	2	0	48	15	27	27	20	41	3	17
Schul- und Arbeitsorganisation	15	4	23	9	44	48	16	32	2	7
Zeitplanung	31	11	43	45	20	27	5	13	1	4
Evaluation	42	15	37	41	14	22	5	9	2	13

Abbildung 28

Inwieweit tatsächlich qualitative Verbesserungen dahinter stecken, lässt sich aus diesem Zahlenvergleich allein nicht ableiten. Allein auf die Umfangserweiterung der Programme – während der durchschnittliche Programmfumfang im Jahr 1998 noch 43 Seiten umfasste, betrug er im Jahr 2003 immerhin schon 61 Seiten – kann dieser Befund nicht reduziert werden.

⁶Um solche Tendenzen zuverlässig zu identifizieren, bedarf es der vollständigen Identität der Stichproben aus den Analysen 1998 und 2003. Diese Identität ist nur partiell gegeben. Während an der Programmanalyse 1998 alle 86 Ganztagschulen des Landes Brandenburg beteiligt waren, sind in die Analyse 2003 nur 53 Ganztagschulen einbezogen. Die nachstehend dargestellten Ergebnisse aus dem Vergleich beider Stichproben lassen jedoch zumindest einige Vermutungen über mögliche Entwicklungstendenzen der Programmentwicklung innerhalb der letzten fünf Jahre unter quantitativem Aspekt zu. Ein direkter Vergleich wurde in Abstimmung mit dem Auftraggeber für 20 Programme realisiert – hier allerdings unter mehr qualitativen Gesichtspunkten (vgl. 2.8.2).

Aufschlussreicher ist schon ein Vergleich der Prozentwerte von 1998 und 2003 bezogen auf die einzelnen Inhaltsbereiche. Dieser Vergleich offenbart drei Tendenzen:

Erstens: Alle Inhaltsbereiche erreichten einen „Zuwachs“ an Berücksichtigung im Programm. Insofern kann von einer generellen „Niveauehebung“ gesprochen werden. Am deutlichsten waren Entwicklungen sichtbar für die Bereiche „Ganztag“, „Bestandsaufnahme...“ sowie „Evaluation“. Für die Bereiche „Curriculare Schwerpunkte“, „Zeitplanung“ und „Evaluation“ konnte in diesem Zusammenhang ein deutlicher Rückgang fehlender Angaben festgestellt werden. Dies zeigt, dass bei der Überarbeitung der Programme frühere „Lücken“ geschlossen wurden, die eine Nichtberücksichtigung dieser Inhalte betrafen.

Diese Veränderungen scheinen für den erstgenannten Inhaltsbereich **„Bestandsaufnahme“** plausibel, wenn man berücksichtigt, dass viele Schulen ihre Bestandsaufnahme einfach um fünf weitere Jahre fortgeschrieben haben. Welche Gründe könnte es für den doch erheblichen Anstieg des Stellenwerts der **Ganztagsgestaltung** in den Schulprogrammen geben?

- Viele Schulen konzentrierten sich bei der Programmfortschreibung vorrangig auf die Ganztagsgestaltung. Hier haben sich in den letzten fünf Jahren offenbar die auffälligsten Veränderungen vollzogen. Dies kann daraus resultieren, dass dieses im Jahr 1998 in vielen Schulen noch relativ neue Profilvermerkmal nunmehr strukturbestimmender geworden ist, weil mittlerweile dazu auch mehr Erfahrungen gewonnen werden konnten. Diese Erfahrungen und auch die zwischenzeitlich gewonnenen Evaluationsergebnisse beanspruchten entsprechend mehr Raum in den Schulprogrammen.
- Im Ergebnis der auch für das Land Brandenburg ernüchternden PISA-Analyse wurde als eine bildungspolitische Konsequenz der weitere Ausbau von Ganztagschulen angekündigt. Für Schulen, die den Ganztagsbetrieb bereits praktizieren, aber wegen der zurückgehenden Schülerzahlen keine Bestandsgarantie haben, ist die Konzentration auf die Ganztagsgestaltung als eine „Überlebenschance“ anzusehen.
- Aus dem einigen Schulprogrammen beiliegenden Schriftwechsel lässt sich ableiten, dass die Ganztagsgestaltung seit dem Jahr 1998 mehrfach im Blickpunkt des MBSJ und der staatlichen Schulämter gestanden hat. Teilweise sind entsprechende Zwischenberichte bzw. Evaluationsergebnisse Bestandteil der analysierten Programme.

Zweitens: Der geringe Stellenwert der Bereiche „Curriculare Schwerpunkte“, „Zeitplanung“ und „Evaluation“ hat sich im Vergleich der Analysen von 1998 und 2003 in den Schulprogrammen nicht verändert. Sie gehören nach wie vor zu den am geringsten berücksichtigten Inhaltsbereichen (vgl. hierzu Abschnitt 2.3). Inwieweit es sich dabei allein um ein Darstellungsproblem handelt oder sich dahinter reale Probleme der Schulentwicklungsplanung verbergen, kann aus der Textanalyse nicht abgeleitet werden.

Drittens: Veränderungen hinsichtlich der Gewichtung der Inhaltsbereiche zeigten sich für jene Bereiche, die Programmschwerpunkte darstellten. Während dies im Jahr 1998 die Bereiche „Bestandsaufnahme...“ und „Pädagogische Grundsätze...“ waren, ist für die Stichprobe 2003 eine Schwerpunktsetzung auf die Inhaltsbereiche „Ganztag“ und „Bestandsaufnahme ...“ festzustellen. Damit hat sich seit dem Jahr 1998 eine Entwicklung in Richtung einer profiladäquateren Schwerpunktsetzung auf den Ganztag hin vollzogen.

Vergleich hinsichtlich des dominierenden Charakters des Schulprogramms

Die Abbildung 29 vermittelt einen Überblick zu den Ergebnissen beider Analysen.

Charakter des Programms	Analyse 1998	Analyse 2003
Nicht einordenbar	2 %	0 %
Arbeitsprogramm	32 %	24 %
Pädagogisches Konzept	28 %	51 %
Schulbeschreibung	28 %	36 %
Werbeschrift	10 %	13 %

Abbildung 29

Diese Ergebnisse zeigen einen eindeutigen Gewinn hinsichtlich der konzeptionellen Anteile in den Schulprogrammen. Der Zuwachs ergibt sich zum einen aus der im Jahr 2003 notwendig gewordenen Aufnahme von Mehrfachnennungen in diesem Bereich, da Programme durch die Fortschreibung immer häufiger einen deutlich multifunktionalen Charakter aufwiesen. Darüber hinaus scheint der konzeptionelle Gewinn aber auch zulasten der Anteile an Arbeitsprogrammen zu gehen. Offenbar führte die Schulprogrammarbeit zu einer Beförderung konzeptioneller Denkansätze an den Schulen, ohne dass es gleichermaßen gelang, diese konzeptionellen Überlegungen durchgängig in konkrete Arbeitsvorhaben zu überführen. Die oben festgestellte veränderte Schwerpunktsetzung auf die Ganztagsgestaltung erforderte offenbar zunächst konzeptionelle Anstrengungen.

Nachdenklich macht allerdings der Zuwachs an Schulbeschreibungen, auch wenn er gering ausfällt. Er korrespondiert mit der festgestellten Schwerpunktsetzung auf den Inhaltsbereich „Bestandsaufnahme“, der überwiegend beschreibende Darstellungen umfasst (vgl. hierzu Ergebnisse im Abschnitt 2.3).

Der gleichfalls geringe Zuwachs von werbeorientierten Programmen kann auch auf einen höheren Zwang zum Schulmarketing zurückgeführt werden und wirft zugleich die Frage auf, wie ein Programm gleichermaßen seinen Aufgaben als Instrument der Schulentwicklung und als Werbeträger gerecht wird.

Vergleich hinsichtlich ausgewählter Aspekte der Ganztagsgestaltung

Die oben festgestellte höhere Wertigkeit des Inhaltsbereiches „Ganztag“ in den Programmen von 2003 widerspiegelt sich auch in den Darstellungen der einzelnen Aspekte des Ganztagskonzepts. Dabei waren insbesondere zwei Tendenzen festzustellen.

Erstens: Insgesamt zeigte sich der höhere Stellenwert des Ganztages in einer geringeren Belegung jener Wertungen, die mit „keine Aussagen“ oder „nicht einschätzbar“ auf die Nichtberücksichtigung bzw. Nichtbewertbarkeit des entsprechenden Aspekts verweisen. Einen Überblick gibt die Abbildung 30.

Anteil nicht berücksichtigter / nicht einschätzbarer Aspekte der Ganztagsgestaltung

Aspekt	Analyse 1998	Analyse 2003
Ganztagsmodell	59 %	34 %
Raumnutzung	15 %	9 %
Zeitgestaltung – innere Rhythmisierung	42 %	13 %
Zeitgestaltung – äußere Rhythmisierung	0 %	2 %
Mindestanforderungen zur Zeitgestaltung	42 %	4 %
Aspekt	Analyse 1998	Analyse 2003
Arbeitsstundenkonzept	12 %	2 %
Hausaufgabenersatzkonzept	34 %	11 %

Abbildung 30

Trotz dieser durchgängigen Qualifizierungen der Aspekte in den Programmen bleibt mit 34% der Anteil jener Darstellungen, die einem Ganztagsmodell nicht eindeutig zuordenbar sind, auch im Jahr 2003 relativ hoch. Welche Ganztagspraxis sich letztlich dahinter verbirgt (additive oder gebundene Konstruktion), kann nur über andere Untersuchungszugänge erschlossen werden.

Das Schließen von Darstellungslücken gelang einer besonders hohen Zahl der Programme für den Aspekt „Zeitgestaltung“ durch eine stärkere Einbeziehung auch der inneren Seite der Rhythmisierung und eine stärkere Orientierung an den Mindestanforderungen der Zeitgestaltung. Ebenso gewonnen haben die Darstellungen des Aspekts „Hausaufgabenersatzkonzept“. Diese Ergebnisse zeigen zunächst, dass die genannten Aspekte im Gegensatz zur Analyse 1998 überhaupt angesprochen werden. Inwieweit diese Darstellungen eine hinreichende Qualität aufweisen, geht allein daraus noch nicht hervor (vgl. hierzu Abschnitt 2.5).

Zweitens: Innerhalb einiger Aspekte zeigten sich auch Veränderungen von 1998 zu 2003 hinsichtlich einzelner Qualitätsmerkmale. Hervorzuheben sind hier besonders

- die Erhöhung des Anteils von Aussagen zum gebundenen Ganztagsmodell nach KMK - von 38 % auf 64 %,
- die Erhöhung des Anteils von Aussagen, die bezogen auf das Raumkonzept eine vollständige Raumausstattung für den Ganztagsbetrieb bestätigen - von 41 % auf 58 %,
- die Erhöhung des Anteils von Aussagen, die auf eine Erfüllung von Mindestanforderungen an das Hausaufgabenersatzkonzept schließen lassen - von 7 % auf 34 %.

Insgesamt zeigte der Vergleich beider Analysen unter quantitativem Gesichtspunkt eine Weiterentwicklung der Programme in Richtung einer Orientierung an der ganzen Breite der Qualitätsmerkmale für Schulprogramme.

Anhand der folgenden Ergebnisse aus der mehr qualitativ orientierten Durchsicht von 20 Schulprogrammen sollen diese Ergebnisse durch einige zusätzliche Akzente bereichert werden.

2.8.2 Programme aus 20 Schulen im direkten Vergleich zwischen den Versionen 1998 und 2003

Vorgesehen für einen direkten Vergleich waren aus Kapazitätsgründen lediglich 20 Programme. Bei der Zufallsauswahl dieser Teilstichprobe wurde Wert darauf gelegt, dass alle in der Teilstichprobe der analysierten 53 Ganztagsschulprogramme vorkommenden Schularten etwa proportional vertreten sind. Entsprechend enthält die Teilstichprobe neun Gesamtschulen (Jahrgangsstufe 7-10), vier Gesamtschulen mit GOST (davon zwei mit besonderer Prägung), eine Gesamtschule mit Grundschulteil, eine Realschule und vier Allgemeine Förderschulen. Die Analyse dieser 20 Schulprogramme schloss nicht nur die Erfassungs- und Wertungsbogen, sondern auch den Textvergleich der Programmversionen 1998 und 2003 ein. Zu jedem der 20 Schulprogramme wurde im Erfassungsbogen eine zusammenfassende Einschätzung formuliert. Diese jeweils die *einzelne Schule* betreffende Wertung in diesen Bericht zu übernehmen, hielten wir nicht für zweckmäßig. Dargestellt werden nachstehend einige Entwicklungslinien, die auf diesen Wertungen basieren und zugleich den in 2.9 dargestellten Vergleich aller Programme konkretisieren. Sie beziehen sich auf die

- * Vorgehensweise und Konzentrationspunkte bei der Programmfortschreibung,
- * Entwicklung des „Charakters“ der Programme,
- * grundlegenden Veränderungen innerhalb des Ganztagskonzepts.

Vorgehensweise und Konzentrationspunkte bei der Programmfortschreibung

Im Abschnitt 2.1.2 wurden Typen von Schulprogrammen unter dem Gesichtspunkt von Bewahren und Fortschreiben gekennzeichnet. Der Textvergleich zwischen den Programmversionen 1998 und 2003 ermöglichte einige Konkretisierungen der dort getroffenen Aussagen. Dominierende Gegenstände der Fortschreibung waren erwartungsgemäß die Inhaltsbereiche *Ganztagsgestaltung, Schul- und Arbeitsorganisation, Zeitplanung* sowie *Evaluation*. Erwartet wurde dies auch für den Bereich *Curriculare Schwerpunkte*. Der Umstand, dass neue Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I eingeführt wurden, spielte in den Fortschreibungen aber nur eine geringe Rolle.

Unter den 19 Schulprogrammen, die mehr oder weniger deutlich als Programmfortschreibung deklariert sind, finden sich sowohl additive als auch integrierte Darstellungsformen, wobei letztere dominieren.

Bei der *additiven Darstellungsform* lassen sich zwei Programme der Variante „*Erstfassung mit Fortschreibungsreihen*“ zuordnen (22, 32). Hier wurde die Grundstruktur des Ursprungsprogramms 1998 weitgehend beibehalten. Dies trifft besonders auf die stabilen Momente der *Bestandsaufnahme* sowie auf übergreifende *pädagogische Grundorientierungen und Zielsetzungen* zu, die nach wie vor als aktuell angesehen werden. Sofern diese Aktualität tatsächlich gegeben ist, kann diese Vorgehensweise durchaus ein Ausdruck für Kontinuität der pädagogischen Arbeit sein. Dies trifft auf beide Programme zu. Die Autoren beschränken sich hier auf wenige

wesentliche Ergänzungen und konzentrieren die Fortschreibung auf die mehr umsetzungsbezogenen Inhaltsbereiche. Als *Patchwork-Programm* kann man Programm 07 einordnen. Hier werden dem geringfügig aktualisierten Programm aus dem Jahr 1998 mehrere Konzeptpapiere für einzelne Bereiche der Schulorganisation und Unterrichtsarbeit sowie für verschiedene Planungs- und Abrechnungszwecke beigelegt, deren Vorzug zweifellos in ihrer Konkretheit besteht. Das Setzen von Prioritäten ist in dieser Programmform allerdings erschwert.

10 Programme stellen als Produkte der Fortschreibung insofern *integrierte Komplettfassungen* dar, als dass sie basierend auf dem Ursprungsprogramm 1998 alle wesentlichen Inhaltsbereiche in einem ganzheitlichen Arbeitsgang je nach Bedarf aktualisieren. Dies ist mit hohem Arbeitsaufwand verbunden, hat aber den Vorteil einer zusammenhängenden systematischen Orientierung. Man muss nicht ständig auf das Ursprungsprogramm zurückgreifen. Allerdings gelingt es nur in wenigen Programmen (vgl. z.B. 08, 13, 17, 25), dabei eine relative Ausgewogenheit zwischen konzeptioneller Grundlegung und Umsetzungsanspruch zu gewährleisten. Andere Programme konzentrieren sich - ohne den integrativ-ganzheitlichen Anspruch aufzugeben - entweder mehr auf die Aktualisierung der theoretisch-konzeptionellen Begründung (vgl. z.B. 10, 30, 40) oder mehr auf die Ableitung von Umsetzungsschritten (vgl. z.B. 04, 49).

Als ein integratives Programm mit *Modulcharakter* kann man Programm 27 einordnen. Ein Ursprungsprogramm wird um selbstständige Module wie „Evaluation und Fortschreibung“, „Selbsteinschätzung des Ganztagsbetriebs“ ergänzt, die je nach konkreter Situation unabhängig voneinander fortgeschrieben werden können.

Als *integrative Programme mit „Werkstattcharakter“* können z.B. die Programme 13 und 31-PR gelten. In beiden Fällen wird durch eine problemorientierte Fortschreibung die konzeptionelle und reale „Bewegung“ an der Schule dokumentiert. Es werden auch offene Problemlagen skizziert, für die erst Lösungsansätze gefunden werden müssen.

Zu den wenigen Schulkollegien, die sich für eine grundlegende Programmneufassung entschieden haben, gehört Programm 39. Begründet wird dies damit, dass die im damaligen Programm gestellten Ziele mittlerweile erreicht wurden. Als weitere Begründung wird genannt: „Wir stellten fest, dass unsere Wertvorstellungen wieder überdacht werden mussten, dass curriculare und außerunterrichtliche Zielstellungen einer Neufassung bedürfen.“ Das Ergebnis dieser Bemühungen widerspiegelt sich in der hohen Qualität des Programms.

Zur Entwicklung des „Charakters“ der Programme

Jedes Schulprogramm wurde in den beiden Analysedurchgängen 1998 und 2003 zusammenfassend dahingehend typisiert, ob es sich um ein Arbeitsprogramm, ein Pädagogisches Konzept, eine Schulbeschreibung oder eine Werbebroschüre handelt. Im Abschnitt 2.8.1 wurde die quantitative Verteilung der Typisierung für alle 53 Ganztagschulen im Vergleich mit den Ergebnissen der Analyse 1998 ermittelt.

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden für die 20 Programme jedoch nicht nur die damaligen und heutigen Wertungen zur Berücksichtigung der Inhaltsbereiche, sondern die jeweiligen Programmtexte miteinander verglichen.

Es konnte erwartet werden, dass im Zeitraum von fünf Jahren der Anteil an Schulbeschreibungen und Werbeschriften zugunsten der anspruchsvolleren Programmtypen abnimmt. Real trifft dies nur für 7 Programme zu, wobei allerdings anzumerken ist, dass 8 der verglichenen Programme bereits in der Version 1998 eine Einstu-

fung als Arbeitsprogramm oder/und als Pädagogisches Konzept erhielten. Nur ein Programm aus dieser Teilstichprobe verblieb auch im Jahr 2003 in der Einstufung als Schulbeschreibung (02).

Veränderungen von einer *Schulbeschreibung* zu einem *Pädagogischen Konzept* zeigten sich in vier Fällen. So wurden beispielsweise im Programm 31-PR konzeptionell weiterführende Gedanken besonders in den Fortschreibungen zu pädagogischen Grundsätzen und Zielvorstellungen, zur Weiterentwicklung in der gymnasialen Oberstufe, zur Ganztagsgestaltung sowie zur schulischen Sozialarbeit entwickelt.

Veränderungen von einer *Schulbeschreibung* über eine *Pädagogische Konzeption* bis hin zu einem *Arbeitsprogramm* stellen einen besonders großen Schritt dar. Dieser „Sprung“ ist auch nur in einem der 20 Schulprogramme gelungen. Die im Programm 27 dargelegten konzeptionellen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung in den Bereichen „Unterricht“, „Integration“, „Ganztag“ und „Organisation des Schullebens“ wurden in die weiterführenden Überlegungen zur Erarbeitung eines neuen Unterrichtsmodells eingebunden, aus dem Umsetzungsschwerpunkte abgeleitet werden. Hier ist auch eine Gewichtung der Vorhaben im Sinne von Prioritätensetzungen erkennbar.

Zu jenen Programmen, die *neben* der ursprünglichen Einstufung als *Pädagogische Konzeption heute* zugleich als *Arbeitsprogramm* betrachtet werden können, gehört Programm 17. Dies ist unter anderem gerechtfertigt durch das Erarbeiten von Orientierungen für die Gestaltung der Einführungsphase neuer Rahmenlehrpläne in der Schule, durch das Erstellen von schulinternen Lehrplänen für einzelne Jahrgangsstufen und Fachbereiche sowie durch die inhaltliche Schwerpunktsetzung für die einzelnen Fächer in der Sekundarstufe I. Andere Programme mit Pädagogischen Konzeptionen in ansprechender Qualität stehen kurz vor dem Schritt zu einem Arbeitsprogramm (vgl. z.B. 02, 10, 25, 30, 31-PR, 40).

Insgesamt zeigt sich in den Programmfortschreibungen, deren Vorläufer bereits als Arbeitsprogramme gewertet wurden, einer bessere Gewichtung der Vorhaben in Richtung des Bestimmens von Hauptschwerpunkten sowie des Einbeziehens von Evaluationsmaßnahmen (z.B. 04, 32).

Veränderungen innerhalb des Inhaltsbereiches „Ganztagsgestaltung“

Der vergleichsweise höhere Stellenwert der Ganztagsgestaltung in den 2003 analysierten Programmen (vgl. 2.8.1) widerspiegelt sich mehr oder weniger deutlich auch in den 20 Vergleichsprogrammen. So dokumentieren sie Weiterentwicklungen entweder des Ganztagskonzepts insgesamt oder aber einzelner Teilaspekte wie Rhythmisierung, Raumkonzept, Hausaufgabenersatzkonzept oder die Planung, Organisation und Gestaltung der Arbeitsstunden.

Zu den wenigen Schulen, die sich für ein neues Ganztagskonzept entschieden haben, gehört 08.

Auf der Grundlage einer Evaluation kam man zu der Erkenntnis, dass der bisher praktizierte Ansatz - gemessen an den Forderungen der Verwaltungsverordnung zur Ganztagsgestaltung - unbefriedigend ist. Es entstand ein Ganztagskonzept, bei dem die Kompetenzförderung im Mittelpunkt steht. Dabei wird der Entwicklung der Teamfähigkeit ein besonders hoher Stellenwert zugemessen. Im gut abgestimmten Zusammenwirken von Projektarbeit, Kompetenzkursen und Arbeitsgemeinschaften erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in verschiedenen Lernformen zu erproben. Dies erfolgt in einer Kombination von Phasen gelenkter Arbeit mit Phasen selbstständigen Arbeitens, in denen man den Lernenden etwas zutraut. Kompetenzkurse dienen der differenzierten individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Themen, die außerhalb der Rahmenpläne stehen und nicht in unterrichtliche Alltagsroutinen eingebettet sind.

Partielle Veränderungen des Ganztagskonzepts gegenüber dem Stand von 1998 betreffen alle Bereiche, wobei die Akzentsetzungen zwischen den einzelnen Schulen je nach Fortschreibungsbedarf erheblich differieren. In Schulprogrammen, bei denen bereits im Jahr 1998 ein hoher Standard des Ganztagskonzepts festgestellt werden konnte, ging es mehr um eine Stabilisierung des Niveaus durch eine bessere Abstimmung der verschiedenen Ganztagelemente sowohl untereinander als auch mit dem Unterricht. Schulen, deren Aussagen zur Ganztagsgestaltung in der Analyse 1998 auf einen höheren Nachholbedarf hindeuteten, orientierten sich in den Programmdarstellungen zumeist stärker auf die Sicherung eines stabilen Ganztagsbetriebs, beispielsweise durch Verbesserung der räumlichen Bedingungen, durch Gewährleisten einer äußeren Rhythmisierung über eine entsprechende Stundenplangestaltung.

Durchgängig in allen Programmen stehen die **Arbeitsstunden** im Vordergrund der Betrachtung. Hier zeigen sich gegenüber dem Stand von 1998 zwei gegenläufige Tendenzen:

Einerseits gibt es das Bestreben, sich bei der Bestimmung der Inhalte und bei der Gestaltung der Arbeitsstunden *stärker vom herkömmlichen Unterricht abzusetzen*, den Arbeitsstunden also ein eigenständiges Profil zu geben, das auch von den Schülerinnen und Schülern als etwas Besonderes erlebt wird.

Dies zeigt sich in der Zunahme des Anteils der fachunabhängigen und fachbezogenen Arbeitsstunden gegenüber den direkt an einzelne Fächer gebundenen Arbeitsstunden. Dabei werden neben fachübergreifenden Projektvorhaben, dem Erlernen und Üben von Arbeitstechniken auch Arbeitsstunden organisiert, die der Entwicklung einheitlicher Normen sowie dem Verhalten in Konfliktsituationen dienen und zumeist von der Klassenlehrkraft geleitet werden.

Andererseits *nimmt der Anteil der direkten Fachbindung zu*. Möglichst viele Arbeitsstunden werden als Wiederholungs- und Übungsstunden in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch konzipiert, dienen der individuellen Förderung in diesen Fächern und beziehen auch die Hausaufgabenbetreuung ein.

So wird z. B. im Programm 17 auf Evaluationsergebnisse verwiesen, in denen man Unzufriedenheit artikuliert mit der Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit durch die Schülerinnen und Schüler, mit Unregelmäßigkeiten bei den Aufgabenstellungen der Fachlehrkräfte und auch im Hinblick auf Probleme bei der Beantwortung von fachlichen Fragen durch betreuende Lehrkräfte ohne die jeweilige Fachausbildung. In der Konsequenz sind ausschließlich fachgebundene Arbeitsstunden eingeführt worden, deren Vorteile darin gesehen werden, dass die Aufgaben unmittelbar am aktuellen Stoff orientiert sind, eine individuelle und kursbezogene Aufgabenstellung möglich ist sowie differenzierte fachbezogene Hilfe erfolgen kann.

Die Berechtigung *beider* Entwicklungsrichtungen wird in den Programmen durch Evaluationsergebnisse gestützt. So werden Arbeitsstunden dann als Bereicherung erlebt, wenn sie sich besonders in der Jahrgangsstufe 7 auf fachübergreifend bedeutsame Arbeitstechniken sowie die Einübung von bestimmten Verhaltensnormen konzentrieren, wenn in den oberen Jahrgangsstufen längerfristige fächerverbindende Projektvorhaben realisiert werden können und wenn die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsangebote erhalten, zwischen denen sie entscheiden können. Es ist aber auch nachzuvollziehen, wenn sich Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern speziell unter dem Druck des Lehrstellenmangels und einer durch die PISA-Ergebnisse motivierten stärkeren Leistungsorientierung dafür aussprechen, Arbeitsstunden als willkommene Unterrichtsergänzung zu betrachten.

Aufgrund dieser widersprüchlichen Tendenzen in den Programmen scheint eine Verständigung über die Funktion der Arbeitsstunden unter den veränderten Rahmenbedingungen und auf der Grundlage der mittlerweile an den Schulen gewonnenen Erfahrungen sinnvoll. Zu orientieren ist dabei auf eine Lösung, die das Arbeitsstundenkonzept nicht nur auf die Fachbindung an Haupt- und Prüfungsfächer reduziert, sondern auch fachübergreifende und fachunabhängige Vorhaben einbezieht. Die neuen Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I bieten speziell mit den übergreifenden Themenkomplexen und den Anregungen für fächerverbindenden Unterricht dafür viele Möglichkeiten.

Vergleicht man diese 20 Schulprogramme 1998 mit ihren jeweiligen Fortschreibungen 2003, dann fällt auf, dass in den meisten Programmfortschreibungen nach wie vor die Aussagen zu „unterrichtsnahen“ Elementen der Ganztagsgestaltung wie zu den Arbeitsstunden, zum Hausaufgabenersatz, zur individuellen Förderung sowie zu mehr bildungsorientierten Arbeitsgemeinschaften gegenüber den Aussagen zur Verzahnung von Unterricht, Spiel und Freizeit dominieren. Auch die ganztagsbezogenen Evaluationsmaßnahmen beziehen sich vorrangig auf die Arbeitsstunden. In vielen Programmen werden die Freizeitangebote lediglich aufgelistet. Zur Gestaltung des Mittagsbandes finden sich nur selten genauere Angaben. Damit werden die besonderen Möglichkeiten der Ganztagschule als Ort des Lebens und Lernens, der Begegnung und Kommunikation, als Erprobungs- und Übungsfeld sozialer Verhaltensweisen und demokratischer Lebensformen nicht hinreichend berücksichtigt.

2.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Textanalyse

Die mit der Textanalyse erbrachten Ergebnisse kennzeichnen die Qualität der Schulprogramme auf der Grundlage der im Analyseraster ausgewiesenen Anforderungsmerkmale für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für die Teilstichproben der Ganztagschulen und Kleinen Grundschulen. Sie umfassen darüber hinaus wesentliche Tendenzen der Weiterentwicklung innerhalb der Teilstichprobe „Ganztagschulen“, gewonnen aus einem Vergleich mit den Ergebnissen der Textanalyse 1998.

(1) Zur Qualität der Schulprogramme insgesamt scheinen folgende Entwicklungen bedeutsam:

- Formal beeindruckt die Programme durch erhebliche Umfänge. Diese resultieren insbesondere aus dem Prozess stetiger Fortschreibung sowie aus partiellen Unklarheiten über jene Materialien, die sinnvoll Teil eines Schulprogramms sein können. Die Tendenz einer starken Umfangserweiterung ist nicht nur ein formales Problem. Sie berührt letztlich auch inhaltliche wie funktionale Aspekte der Arbeit am und mit dem Programm. Hält diese Erweiterungstendenz mit den nächsten Fortschreibungszyklen an, sind nicht nur die Übersichtlichkeit, sondern auch die Handhabbarkeit der Programme als Instrumente der Schulentwicklung gefährdet. Die Textanalyse erfasst deshalb auch, wie die Schulen das Verhältnis von Fortschreiben und Bewahren in ihren Programmen bisher umgesetzt haben. Aus der Vielfalt der praktizierten Varianten sind Typgruppen additiver und integrativer Vorgehensweisen gewonnen und ihre sichtbar gewordenen Vor- wie Nachteile diskutiert worden. Keine dieser Varianten wird vermutlich den

„Königsweg“ weisen. Es ist eher anzunehmen, dass die jeweilige Spezifik der tradierten Programmarbeit an der Schule Kollegien für einen der zu ihnen passenden Wege votieren lässt. Hier scheint eine praktische Orientierung sinnvoll, die es den Schulen erleichtert, das Verhältnis von Bewahren und Fortschreiben zumindest als Darstellungsproblem im Programm zielführend im Sinne handhabbarer Schulprogramme zu lösen.

- **Aussagen zum Prozess der Schulprogrammarbeit** sind in der Textanalyse erfasst worden unter dem Aspekt der *Beteiligung verschiedener Gruppen* sowie der *Organisation der Programmarbeit*. Prozessaussagen scheinen im Verständnis eines großen Teils der Schulen – dies gilt insbesondere für die Grundschulen – nicht als zum Inhalt des Schulprogramms gehörig angesehen zu werden. Selbst wenn entsprechende Prozessaussagen in den Programmen zu finden sind, zeigt ein Vergleich mit den Ergebnissen der Fragebogenanalyse, dass die über eine Befragung gewonnenen Aussagen umfassender und genauer sein können. Es bleibt fraglich, ob das *Produkt* „Schulprogramm“ überhaupt aussagefähig zu *Prozessqualitäten* der Programmentwicklung sein kann. Bei künftigen Analysen ist nach einem modifizierten Analyseraster zu arbeiten, das sich auf wesentliche Produktmerkmale konzentriert. Den Zugang zu Prozessqualitäten sichert man sinnvoller über andere Verfahren.

- Die Analyse der **Aussagen zu den einzelnen Inhaltsbereichen** in den Schulprogrammen hat ergeben, dass in der Mehrzahl der Schulprogramme die Inhaltsbereiche „*Bestandsaufnahme/ Schulsituation*“, „*Pädagogische Grundsätze*“, „*Unterricht*“ sowie „*Schul- und Arbeitsorganisation*“ angemessen berücksichtigt worden sind. In einem Teil der Programme werden die allgemeinen Grundsätze schulspezifisch konkretisiert und durch eine konkrete Bestimmung von schulbezogenen Leitbildern und Zielsetzungen ergänzt. Möglichkeiten der Qualifizierung künftiger Programmarbeit werden für diese Bereiche gesehen im Übergang von den noch überwiegend beschreibenden Bestandsaufnahmen hin zu mehr evaluationsgestützten, problemorientierten Darstellungen sowie in einer deutlicheren Korrespondenz zwischen allgemeinen Grundsätzen, übergreifenden Zielen und vorhabenbezogenen Teilzielen. Nicht ihrer realen Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechend sind die Bereiche „*Zeitplanung*“, „*Evaluation*“ und „*Curriculare Schwerpunkte*“ in die Programme aufgenommen. Allein über die Textanalyse können keine hinreichenden Begründungen für diese Ergebnisse gefunden werden. Es fällt jedoch auf, dass es sich bei den unterrepräsentierten Bereichen um Inhalte mit vergleichsweise höherem Konkretheitsgrad und Operationalisierungswert handelt. Für die *Evaluation* hat sich gezeigt, dass viele Schulen zwar evaluieren, zumindest wird in den Programmen darauf verwiesen. Die Darstellung von entsprechenden Planungen, Evaluationsschwerpunkten, -verfahren, -indikatoren und -ergebnissen sowie deren Nutzung werden aber vielfach nicht als ein wesentlicher Bestandteil des Schulprogramms betrachtet. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die hier festgestellten Defizite über ein bloßes Darstellungsproblem hinausreichen. So werden - auch bei ausführlicher Dokumentation der Evaluationsergebnisse - Programmfortschreibungen nicht

hinreichend an diesen orientiert. Dies lässt eine eingeschränkte Nutzbarkeit der Evaluationsergebnisse für die weitere Planung der Schulentwicklung vermuten.

Die Präsenz *curricularer Schwerpunkte* bleibt für einen größeren Teil der Programme insbesondere aus zwei Gründen unvollständig: einer zu großen Allgemeinheit der Aussagen einerseits und der zu großen Konkretheit der Darstellung andererseits. So sind allgemeine knappe Verweise auf eine schulinterne Planung in ihrem Orientierungswert für die weitere curriculare Arbeit an der Schule ebenso eingeschränkt wie beigelegte sehr konkrete Beispiele schulinterner Fachpläne. Eine konzeptgestützte und prozessorientierte Darstellung der curricularen Arbeit findet sich demgegenüber nur in einem kleineren Teil der Programme.

Hinsichtlich der *Zeitplanungen* überwiegen Pläne, die aktuelle Schuljahreshöhepunkte und Veranstaltungen betreffen. Der Übergang zu einer im Arbeitsplan fixierten längerfristigen, über ein Schuljahr hinausreichenden Planung wesentlicher Vorhaben der Schulentwicklung ist nur in wenigen Programmen gelungen und stellt somit eine Reserve künftiger Schulprogrammentwicklung dar.

(2) Hinsichtlich der **Besonderheiten der beiden Teilstichproben** „Ganztagsschulen“ und „Kleine Grundschulen“ ergibt die Textanalyse zusammenfassend folgendes Bild:

- Einige **Unterschiede** in den Ergebnissen beider Teilstichproben sind **als Resultat der Verschiedenheit des Schulprofils** beider Schularten entstanden. Diese betreffen zuerst die Schwerpunktsetzungen innerhalb der Inhaltsbereiche. In den Ganztagsschulen sind die Bereiche „Bestandsaufnahme“ und „Ganztag“, in den Kleinen Grundschulen „Unterricht“ und „Spezielles Unterrichtskonzept ...“ besonders akzentuiert. Damit offenbart sich in beiden Teilstichproben eine profiladäquate Schwerpunktsetzung. Weitere mit dem Schulprofil verbundene Differenzen betreffen darüber hinaus auch Tendenzen innerhalb einzelner Inhaltsbereiche. So überwiegen in den Ganztagsschulprogrammen formale, strukturell-funktionale Aspekte der Arbeitsorganisation, während in den Grundschulprogrammen eher an konkreten Arbeitsabläufen orientierte Organisationsmomente im Mittelpunkt stehen, was in der Schulgröße begründet liegt. Ebenso ist der Inhaltsbereich „Unterricht“ in den Programmen der Kleinen Grundschulen vom jahrgangsübergreifenden Unterricht dominiert, während dieser in den Ganztagsprogrammen kaum erwähnt wird.
- Andere **Unterschiede** ergeben sich **aus dem jeweils besonderen Maß der Orientierung und Anleitung** im Prozess der Programmearbeitung. Während die Ganztagsschulen zu einem überwiegenden Teil bereits Erfahrung mit der externen Evaluation haben, ihnen die Kriterien bekannt sind, können viele der einbezogenen Grundschulen auf eine „Kultur der Berichterstattung“ zurückgreifen. Dies hat zur Konsequenz geführt, dass die Programme der Ganztagsschulen sich deutlicher in ihrer Anlage an den Kriterien der externen Evaluation orientieren und deshalb weniger Inhaltsbereiche mit „Fehlt“ oder „Knapp“ gekennzeichnet worden sind als für die Teilstichprobe der Kleinen Grundschulen. Andererseits ist es den Grundschulen gelungen, über die Nutzung von jährlich zu bearbeitenden tabellarischen „Fortschreibungsbogen“, die insbesondere

das Festlegen von Jahresschwerpunkten, vorhabenbezogenen Teilzielen, konkreten Verantwortlichkeiten sowie die Durchführung regelmäßiger Abrechnungen/ Evaluationen angeregt haben, einen größeren Teil der Programme als *Arbeitsprogramme* anzulegen. Gleichzeitig liegt in der Arbeit mit dem „Fort-schreibungsbogen“ aber auch die Gefahr einer verkürzten und formalen Arbeitsweise in Bezug auf die Programmaktualisierung. So sind zum Beispiel additive Programmtypen für die Teilstichprobe der Grundschulen häufiger anzutreffen als für die Ganztagschulen, die hinsichtlich des Verhältnisses von Bewahren und Fortschreiben zu einem höheren Anteil integrierter Varianten folgen.

- Als **spezifisch für die Teilstichprobe der Programme aus Kleinen Grundschulen** zeigt sich, dass ein hoher Anteil als „Arbeitsprogramm“ eingestuft werden kann. Ein Teil der Programme ist darüber hinaus eindeutig multifunktional ausgelegt, indem er Teilprogramme unterschiedlichen Charakters verbindet. Insgesamt hat die Analyse zum Unterrichtskonzept der Kleinen Grundschulen ergeben, dass die untersuchten *Qualitätsmerkmale* – differenzierte Lernorganisation, lerngerechter und schülerorientierter Zeitrhythmus, erweiterter Lern- und Leistungsbegriff – in der Mehrzahl der Programme genauer reflektiert werden. Einen hohen Stellenwert erhält die differenzierte Lernorganisation. Mit der Betonung des *Wechsels* von offenem und strukturiertem Lernen scheint für die Kleinen Grundschulen eine eher gemäßigte Öffnung des Unterrichts pädagogischer Standard zu sein. Unter dem Förderaspekt erfährt die Differenzierung zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lerneinschränkungen gegenüber der Begabungsförderung eine leichte Akzentuierung. Die jahrgangsübergreifende Arbeit in allen Programmen wird als stabiler Bestandteil des Stundenplans der einzelnen Jahrgangsstufen ausgewiesen. Hinsichtlich ihrer Gestaltung überwiegt inhaltlich die fachübergreifende Akzentuierung, methodisch werden häufig Werkstatt- und Wochenplanarbeit genutzt.

Bei der Gestaltung eines lerngerechten und schülerorientierten Zeitrhythmus fällt die Konzentration auf äußere Rhythmisierungsmaßnahmen in den Programmdarstellungen auf. Inwieweit dies auf eine Ausblendung des Zusammenhangs zwischen innerer und äußerer Seite der Rhythmisierung zurückgeführt werden kann oder lediglich der Tatsache geschuldet ist, dass diese Konzentration als eine sinnvolle Darstellungsform in einem Schulprogramm angesehen wird, bleibt offen.

Eine explizite Orientierung am erweiterten Leistungsbegriff kann nur in einem Drittel der Programme aufgefunden werden. Die Leistungsbewertung wird zu einem großen Teil vor allem unter dem Aspekt der Bewertungsformen - „Verbale Bewertung“ oder „Zensierung“ - sowie hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Lernmotivation der Kinder reflektiert.

- Als **spezifisch für die Ganztagsprogramme** erweist sich die Dominanz des Programmtyps „Pädagogisches Konzept“ gegenüber „Arbeitsprogrammen“ und Schulbeschreibungen. Hinsichtlich des profilbestimmenden Inhaltsbereiches „Ganztagsgestaltung“ zeigt sich, dass in allen Programmen die wichtigsten Strukturmerkmale der Ganztagsgestaltung wie Arbeitsstunden, AG's , gebundene und ungebundene Freizeit, Mittagsband, äußere und innere Rhythmisierung, Raumkonzept, Hausaufgabenkonzept zumindest erwähnt sind. Das *gebundene Modell* der Angebote entsprechend den KMK-Empfehlungen hat sich in den letzten

Jahren stärker durchgesetzt. Es kann vermutet werden, dass in der überwiegenden Mehrheit der an der Analyse beteiligten Ganztagschulen ein zumindest hinreichendes Grundverständnis zu Anforderungen der Ganztagsgestaltung existiert. Es besteht allerdings die Gefahr, dass die Ganztagsgestaltung zu sehr nur aus der organisatorischen Perspektive geplant und realisiert wird, wobei man die innere Seite der Rhythmisierung vernachlässigt. In der überwiegenden Mehrzahl aller Ganztagsschulprogramme wird zwar auf die Existenz eines Hausaufgabenersatzkonzepts verwiesen. Aber für nur für ein Drittel der Programme lassen die Texte die Annahme zu, dass der als „Mindestanforderungen“ deklarierte relativ hohe Standard für ein solches Konzept tatsächlich erfüllt ist. Möglicherweise verbirgt sich hinter dieser Diskrepanz, dass das Hausaufgabenersatzkonzept einen neuralgischen Punkt der Ganztagsgestaltung darstellt. Den *Arbeitsstunden* werden in der Regel mehrere Funktionen zugewiesen. An den einzelnen Schulen sind am häufigsten Kombinationen von fachgebundenen und fachbezogenen, seltener von fachgebundenen und fachunabhängigen Arbeitsstunden aufzufinden. Dies deutet aus der Perspektive aller analysierten Programme auf eine differenzierte inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitsstunden hin – allerdings bei Dominanz der direkten Fachbindung.

- (3) Unter dem Gesichtspunkt der **Weiterentwicklung der Programme für Ganztagschulen** ergibt der Vergleich der Textanalysen von 1998 und 2003 zusammenfassend folgende Einsichten:
- Ein **Vergleich der Berücksichtigung der Inhaltsbereiche** hat ergeben, dass von 1998 bis 2003, bezogen auf die Ganztagsprogramme insgesamt, eine Niveauerhöhung für jeden Inhaltsbereich festzustellen war: Einem Rückgang der Einstufungen mit „Fehl“ und „Knapp“ stand eine Erhöhung der Einstufungen mit „Ausführlich“ und „Sehr ausführlich“ gegenüber. Die größten „Gewinne“ verzeichnen die Inhaltsbereiche „Ganztags“ und „Bestandsaufnahme...“. Damit hat sich der „Ganztags“ zu einem der dominierenden Inhaltsbereiche mit der Konsequenz einer stärker schulprofilorientierten Schwerpunktsetzung innerhalb der Programme entwickelt. Trotz der konstatierten Verbesserungen bleibt der Stellenwert der Bereiche „Evaluation“, „Curriculare Schwerpunkte“ und „Zeitplanung“ unverändert. Sie gehören nach wie vor zu den am geringsten berücksichtigten Inhaltsbereichen.
 - Die festgestellte veränderte Schwerpunktsetzung auf die Ganztagsgestaltung hat offenbar zunächst konzeptionelle Anstrengungen erfordert und befördert konzeptionelle Denkansätze an den Schulen, was sich in einem **Zuwachs an Programmen mit Konzeptcharakter** zeigt. Gleichzeitig ist ein Rückgang des Anteils an Arbeitsprogrammen festgestellt worden. Dies legt die Vermutung nahe, dass es noch nicht gelungen ist, diese konzeptionellen Überlegungen durchgängig in konkrete Arbeitsvorhaben zu überführen. Der Anteil an „Schulbeschreibungen“ ist nach wie vor zu hoch.
 - Die veränderte Schwerpunktsetzung auf den Ganztags widerspiegelt sich auch in einer vollständigeren Präsenz der mit dem Analyseraster erfassten einzelnen **Momente der Ganztagsgestaltung** in den Program-

men. So sind z. B. Momente wie Arbeitsstunden, Raumkonzept oder Rhythmisierung erheblich seltener als in der Analyse 1998 mit „Nicht erkennbar“ oder „Knapp“ erfasst.

- Ein auf die Entwicklung des Programms *einzelner* Schulen orientierter **Vergleich an ausgewählten 20 Ganztagsprogrammen** aus dem Jahr 1998 mit ihren jeweiligen Fortschreibungen 2003 hat im Wesentlichen die für die Teilstichprobe Ganztagsprogramme insgesamt festgestellten Entwicklungstendenzen bestätigt. Darüber hinaus fällt auf, dass in den meisten Programmfortschreibungen nach wie vor die Aussagen zu „unterrichtsnahen“ Elementen der Ganztagsgestaltung gegenüber den Aussagen zur Verzahnung von Unterricht, Spiel und Freizeit dominieren. So beziehen sich z. B. auch die ganztagsbezogenen Evaluationsmaßnahmen vorrangig auf die Arbeitsstunden, während die Freizeitangebote in vielen Programmen lediglich aufgelistet werden. Damit sind die besonderen Möglichkeiten der Ganztagschule als Ort des Lebens und Lernens, der Begegnung und Kommunikation, als Erprobungs- und Übungsfeld sozialer Verhaltensweisen und demokratischer Lebensformen nicht hinreichend berücksichtigt.

3 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen von Schulleitungen

3.1 Ziele und Anlage der Analyse

Zusammensetzung der Stichprobe

In die Analyse wurden insgesamt 91 Schulen einbezogen: 47 Ganztagschulen, 38 Kleine Grundschulen, vier Profilschulen und zwei Oberstufenzentren. Profilschulen und Oberstufenzentren fanden aufgrund der geringen Anzahl nur Eingang in die Gesamtstichprobe, Grund- und Ganztagschulen wurden gesondert auch als Teilstichproben ausgewertet. Alle hier einbezogenen Schulen waren gleichzeitig mit ihren Schulprogrammen Gegenstand der Textanalyse, sodass – zumindest partiell - ein Vergleich von Selbstbeurteilung und Außeneinschätzung möglich wurde.

Ziele der Analyse

Die Fragebogenanalyse konzentrierte sich auf folgende Teilziele:

Erstens

Gewinnen von genaueren Einblicken in jene Prozesse der Schulprogrammarbeit, die sich nicht oder nicht ausreichend über eine Textanalyse von Schulprogrammen erschließen lassen. Dies betrifft:

- die Qualität der demokratischen Mitbestimmung im Prozess der Entstehung des Schulprogramms (Beteiligungsverfahren),
- die Planungsqualität der Umsetzung des Programms ,

- die Vorgehensweise bei der Evaluation und Fortschreibung sowie
- von den Schulleitungen reflektierte Veränderungen der Schulentwicklung, die mit der Schulprogrammarbeit einhergehen.

Zweitens

Durchführen eines Vergleichs der im Fragebogen enthaltenen Selbsteinschätzung der Schulleitungen zur Qualität des Schulprogramms mit dem Ergebnis der Textanalyse⁸. Korrespondierende Aspekte beider Analysen und damit Gegenstand des Vergleichs sind die Inhaltsbereiche „Bestandsaufnahme“ und „Pädagogische Grundsätze ...“ sowie der dominierende Programmcharakter.

Drittens

Aufdecken von für die Teilpopulationen „Ganztagsschulen“ und „Kleine Grundschulen“ auffälligen Besonderheiten.

3.2 Kennzeichnung übergreifender Tendenzen

Die Fragebogen wurden *von den Schulleitungen weitgehend vollständig ausgefüllt*. Bearbeitungs„lücken“ konzentrierten sich auf die offenen Fragen innerhalb des Analysebereiches „Evaluation und Fortschreibung“ sowie auf den Aspekt „Beteiligung der Schulpädagogen und Schulpädagoginnen“.

Unterschiedlich für die beiden Teilpopulationen war der *in die Befragung einbezogene Personenkreis*. Während der Fragebogen in den Ganztagsschulen überwiegend durch die Schulleitung (38 %) bzw. durch die erweiterte Schulleitung (34 %) bearbeitet wurde, übernahm in knapp der Hälfte der Kleinen Grundschulen (44 %) die Schulleiterin bzw. der Schulleiter diese Aufgabe. Die Schulleitung wurde zu 31 %, die erweiterte Schulleitung nur zu 24 % beteiligt. Dieses Ergebnis ist auch auf dem Hintergrund der jeweils sehr unterschiedlichen Größe des Pädagogenkollegiums zu sehen.

⁸ Da die Befragung eine selbstständige, schwerpunktmäßig auf den Prozess der Schulprogrammarbeit gerichtete Untersuchung darstellt, die Programmanalyse demgegenüber vor allem Aussagen zum Ergebnis dieser Arbeit ermöglicht, sind entsprechende Bezüge und Vergleiche nur partiell und unter Vorbehalt herstellbar. Ihre Ergebnisse können lediglich erste Indikatoren sein, die durch tiefer gehende Folgeuntersuchungen genauer zu betrachten sind.

Die *Einschätzungen der Schulen liegen eindeutig im positiven Bereich*. Es dominieren die Wahlen „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“. Im negativen Bereich wird eher „selten“ geurteilt, die Einschätzung „trifft gar nicht zu“ wird kaum gewählt. Eine Ausnahme bildet hier lediglich die Frage nach der Veröffentlichung auf der schuleigenen Homepage, die häufig ganz eindeutig mit „trifft nicht zu“ beantwortet wird. Damit werden Prozess und Produkt der Schulprogrammarbeit durch die Schulen eindeutig positiver bewertet als der Programmtext durch die externe Begutachtung. In der Abbildung 31 werden diese Ergebnisse im Überblick zusammengefasst.

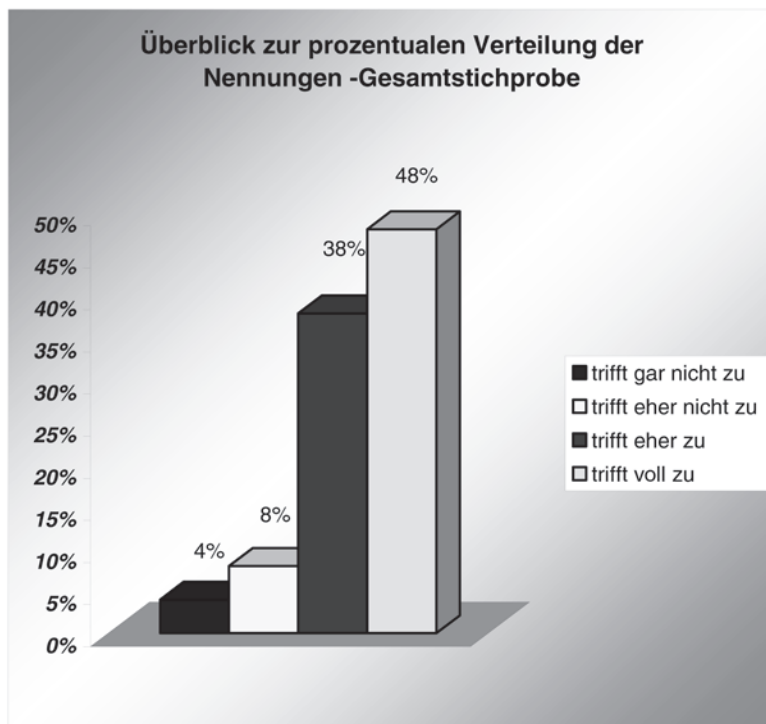


Abbildung 31

Die Grafik zeigt, dass knapp die Hälfte aller Belegungen im Bereich „trifft voll zu“ liegt. 86 % aller Nennungen betreffen den positiven Bereich, nur 12 % der Angaben umfassen kritische Nennungen.

Diese Tendenz betrifft die Ganztagschulen und die Kleinen Grundschulen gleichermaßen.

3.3 Ergebnisse zu den einzelnen Analysebereichen

3.3.1 Analysebereich „Beteiligungsverfahren und Produkt“

Erfasst wurde quantitativ, inwieweit es gelang, Schulprogramm und aktuelle Schulsituation miteinander zu verbinden, welche Gruppen in den Prozess der Programmarbeit einbezogen waren und inwieweit das Programm in den Mitwirkungsgremien beraten und beschlossen wurde. Begrenzte Aussagen zur Qualität der demokratischen Zusammenarbeit ermöglichten offene Fragen zu den Formen der Beteiligung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Weitere offene Fragen betrafen die Formen der Zusammenarbeit mit den Schulräten und jene Gruppen oder Personen, die über Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern hinaus ebenfalls am Prozess der Schulprogrammarbeit beteiligt waren. In der Abbildung 32 werden die Ergebnisse zu diesem Analysebereich im Überblick dargestellt.

Eine **Analyse der Schulsituation** scheint für alle Schulen essenzieller Bestandteil der Schulprogrammarbeit zu sein. 85 % der Schulen gehen ohne Einschränkungen in ihrer Schulprogrammarbeit von einer Bestandsaufnahme der Schulsituation aus. Nur für 15 % trifft dies lediglich „eher“ zu. Keine Schule gibt an, eine Bestandsaufnahme vernachlässigt zu haben. Auch wenn die Kleinen Grundschulen etwas häufiger die Einschränkung „trifft eher zu“ (21 %) als die Ganztagschulen (11 %) wählen, trifft die positive Wertung in beiden Teilstichproben gleichermaßen zu. Dieses Ergebnis korreliert weitgehend mit der Feststellung der Textanalyse, wonach nur in 2 % der Schulen eine Bestandsaufnahme fehlt.

Hinsichtlich der **Beteiligung an der Programmarbeit** beeindruckt ein hohes Maß an Mitgestaltung durch unterschiedliche Gruppen und Personen. 85 % der Schulen verweisen ohne Einschränkungen auf eine breite **Einbeziehung des Lehrerkollegiums** in den Arbeitsprozess. Nur 15 % bestätigen diese mit Einschränkungen. Befragt nach den *Formen der Beteiligung* werden folgende genannt:

Ganztagschulen

- Konferenzen mit 58 Nennungen
- Thematische Arbeitsgruppen mit 22 Nennungen
- Steuergruppe mit 15 Nennungen
- Evaluation/ Befragungen mit 6 Nennungen
- Leiterbesprechungen mit 5 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 4 Nennungen
- Fortbildung mit 4 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 3 Nennungen.

Kleine Grundschulen

- Konferenzen mit 21 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 14 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 10 Nennungen
- Thematische Arbeitsgruppen mit 8 Nennungen
- Evaluation/ Befragungen mit 6 Nennungen
- Fortbildung mit 1 Nennung.

Übersicht zu den Befragungsergebnissen „Beteiligungsverfahren und Produkt“ (Angaben in %)

Analyseaspekt	trifft gar nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu	
	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS
1. Das Schulprogramm ist in einem transparenten Prozess erarbeitet und formal korrekt verabschiedet worden.								
1.1 Das Schulprogramm (SP) basiert auf einer Bestandsaufnahme der Schulsituation.					15	21	85	79
1.2 An der Erarbeitung des SP wurden möglichst viele Lehrkräfte beteiligt.					21	24	79	79
1.3 Im Vorfeld wurden die Eltern beteiligt.	1		12	5	45	45	42	50
1.4 Im Vorfeld wurden die Schülerinnen und Schüler beteiligt.	2	3	14	26	50	40	32	26
1.5 An der Erarbeitung des SP waren weitere Personengruppen der Schule beteiligt.	17	21	8	8	34	34	33	26
1.6 An der Erarbeitung des SP waren Schulpflichtigen/Schulräte beteiligt.	33	24	20	21	18	18	22	29
1.7 Das SP wurde in der Konferenz der Lehrkräfte beraten.					4	3	95	97
1.8 Das SP wurde von der Schulkonferenz verabschiedet.	1				3	5	95	95

Abbildung 32

Sowohl in den Ganztagschulen als auch in den Kleinen Grundschulen scheinen die *Konferenzen* einen wichtigen Rahmen für die breite Beteiligung der Lehrkräfte zu geben. Inwieweit es hier um eine eher formale oder tatsächlich inhaltliche Beteiligung geht, lässt sich aus den Befragungsergebnissen nicht erschließen.

Thematische Arbeitsgruppen und Einzelaufträge als eindeutig aktive Formen demokratischer Beteiligung werden ebenfalls in beiden Schulformen verstärkt genutzt. Dabei scheinen *Einzelaufträge* und *Gespräche / Diskussionen* in den Kleinen Grundschulen – wahrscheinlich aufgrund der kleineren Lehrerkollegien - eine größere Bedeutung zu haben als in den Ganztagschulen. In diesen spielen demgegenüber *Steuergruppen* eine größere Rolle, vermutlich weil der Koordinierungsaufwand an diesen größeren Schulen auch erheblich höher sein dürfte.

Als nicht ganz so umfassend, dennoch überwiegend positiv, wird die Beteiligung der Eltern, Schülerinnen und Schüler und weiterer Gruppen am Prozess der Programmarbeit gewertet.

42 % der Schulen bestätigen eine **Elternbeteiligung** ohne Einschränkungen, 45 % mit Einschränkungen. Nur 12 % der Schulen beteiligen die Eltern kaum und nur 1% gar nicht. Dabei wird das Engagement der Eltern von den Kleinen Grundschulen etwas besser bewertet als von den Ganztagschulen.

Befragt nach den *Formen der Beteiligung* werden folgende benannt:

Ganztagschulen

- Konferenzen mit 84 Nennungen
- Befragungen mit 14 Nennungen
- Arbeitsgruppen mit 4 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 2 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 2 Nennungen.

Kleine Grundschulen

- Konferenzen mit 57 Nennungen
- Beratung mit Elternsprechern mit 6 Nennungen
- Befragungen mit 5 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 5 Nennungen
- Arbeitsgruppen mit 4 Nennungen
- Information mit 3 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 1 Nennung.

Konferenzen scheinen auch für die Elternbeteiligung in beiden Schulformen einen wichtigen formalen Rahmen zu bilden. Explizit aktive Formen der Beteiligung wie *Arbeitsgruppen, Einzelaufträge, Gespräche und Beratungen* werden in beiden Schulformen genutzt.

32 % der Schulen pflegen eine **Schülerbeteiligung** ohne Einschränkungen, 50 % beteiligen Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen. Damit bescheinigen die Schulen ein hohes Maß an Schülerbeteiligung. Ausnahmen bilden lediglich 14 % der Schulen, die Schülerinnen und Schüler kaum, und 2 % die diese nicht beteiligen. Im Vergleich scheint die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Ganztagschulen etwas ausgeprägter zu sein als in den Kleinen Grundschulen. Ein Zusammenhang mit dem Alter und der Reife der Heranwachsenden kann vermutet werden.

Als *Formen der Beteiligung* werden folgende genannt:

Ganztagschulen

- Konferenzen mit 40 Nennungen
- Befragungen mit 24 Nennungen
- Spezielle Unterrichtsstunden mit 13 Nennungen
- Arbeit mit Schülersprechern mit 11 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 5 Nennungen
- Arbeitsgruppen mit 3 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 3 Nennungen.

Kleine Grundschulen

- Konferenzen mit 11 Nennungen
- Arbeit mit Schülersprechern mit 10 Nennungen
- Gespräche/ Diskussion mit 8 Nennungen
- Befragungen mit 7 Nennungen
- Einzelaufträge/ Zuarbeiten mit 5 Nennungen
- Information mit 5 Nennungen.

Die Arbeit in den Mitwirkungsgremien steht auch bei der Schülerbeteiligung im Mittelpunkt. Auf welcher Ebene – aktiv oder mehr informativ - sich die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bewegt, lässt sich aus der Analyse nicht erschließen. Die Angabe von explizit aktiven Formen der Mitarbeit – auch wenn sie in geringerem Ausmaß genannt werden – spricht dafür, dass Schülerinnen und Schüler sich in einem Teil der Schulen in den Prozess der Programmarbeit außerdem mit eigenen Ideen einbringen können.

In 67 % der befragten Schulen werden **weitere Personengruppen** in die Programmarbeit einbezogen: 33 % ohne und 34 % mit Einschränkungen. Lediglich 17 % der Schulen nutzen diese Möglichkeit nicht bzw. 8 % kaum.

Als Personengruppen werden folgende genannt:

Ganztagschulen

- nicht unterrichtendes pädagogisches Personal der Schule (Sozialarbeiter, Heilpädagogen, Berater u.a.) mit 20 Nennungen
- „schulfremde“ Institutionen/ Gruppen (Vereine, Firmen, freie Träger, Familienhilfswerk u.a.) mit 11 Nennungen
- Institutionen/ Gruppen mit engerem schulischem Bezug (Internat, Hort, Förderverein, Träger) mit 6 Nennungen
- nichtpädagogisches Personal der Schule (Hausmeister, Angestellte, medizinisches Personal) mit 4 Nennungen;

Kleine Grundschulen

- Institutionen/ Gruppen mit engem schulischem Bezug (Träger, KITA, Hort, andere Schule, Arbeitskreise, Netzwerke u.a.) mit 22 Nennungen
- nichtschulische Institutionen / Gruppen/ Personen (Gemeindevetreter, Vereine, Betriebe, Schulfreunde) mit 11 Nennungen
- nichtpädagogisches Personal der Schule mit 9 Nennungen.

Die Ganztagschulen wie auch die Kleinen Grundschulen scheinen ein breites Spektrum von weiteren Gruppen in die Programmarbeit einzubeziehen. Dies kann ein möglicher Indikator für einen demokratischen Prozess der Programmarbeit an den Schulen sein. Die Mitarbeit von schulfremden Gruppen und Personen gibt Hinweise auf das Maß an Öffentlichkeit und Öffnung der Schule auch im Feld der Erarbeitung ihres Programms. Für die Kleinen Grundschulen zeigt sich ein Kooperationsprofil, das auf die stärkere Einbindung der Schule in das Dorfleben bzw. die Gemeindestruktur hindeutet. Als spezifisch für die Ganztagschulen fällt die Beteiligung von pädagogi-

schem, nicht unterrichtendem Personal auf. Zur Qualität der Beteiligung der jeweiligen Gruppen können auf der Grundlage der Analyse keine weiterführenden Aussagen gemacht werden.

Die Einschätzung zur **Beteiligung der Schulpinnen und Schulpäte** ergibt ein polarisiertes Bild. 53 % der Schulen verneinen eine Beteiligung (33 % vollständig und 20 % mit Einschränkungen). Die andere Hälfte der befragten Schulen (40 %) bescheinigt eine Mitarbeit, davon 18 % mit Einschränkungen. Interessant ist auch, dass 7 % der Schulen diese Frage nicht beantwortet haben. Im Vergleich zeigt sich eine etwas höhere Beteiligung der Schulpinnen und Schulpäte im Bereich der Kleinen Grundschulen. Als *Formen der Beteiligung* werden angegeben:

Ganztagsschulen

- Beratung/ Gespräche mit 10 Nennungen
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen mit 6 Nennungen
- Konferenzen (Schulleitertagung, Schulpätetagung) mit 4 Nennungen
- Evaluation mit 3 Nennungen
- Kontrolle mit 1 Nennung.

Kleine Grundschulen

- Beratung/ Gespräche mit 14 Nennungen
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen mit 4 Nennungen
- Evaluation mit 3 Nennungen
- Konferenzen (Teilnahme an Schulkonferenzen) mit 2 Nennungen
- Kontrolle mit 1 Nennung
- Fortbildung mit 1 Nennung
- Schulbesuch mit 1 Nennung.

Sowohl in den Ganztagsschulen als auch in den Kleinen Grundschulen steht – wenn denn die Schulpinnen und Schulpäte beteiligt werden - die Beratung als Form dialogischer Mitarbeit eindeutig im Vordergrund. Als Formen aktiver Beteiligung werden Arbeitsgruppen und Evaluation genannt. Nur noch selten wird die Beteiligung als Kontrolle erlebt.

Ein Vergleich mit der Textanalyse zum Entstehungsmodus der Programme zeigt eine sehr unvollständige Reflexion des Mitwirkungsprozesses im Programmtext. Während die Befragung ein breites Maß an demokratischer Mitwirkung offenbart, konzentriert sich die Darstellung in den Programmen überwiegend auf die Mitwirkung des Lehrerkollegiums. 36 % der Programme enthalten hierzu keinerlei Aussagen.

Hinsichtlich der **demokratischen Beratung und Verabschiedung des Schulprogramms in den Mitwirkungsgremien** lässt sich ein außerordentlich hohes Maß an zustimmenden Antworten ohne Einschränkungen (94 % / 96 %) finden.

Zusammengefasst erbringt die Analyse zum Bereich „**Beteiligungsverfahren und Produkt**“ folgende Ergebnisse:

1. Der Prozess der Schulprogrammarbeit scheint in der großen Mehrheit der befragten Schulen durch eine Orientierung an der konkreten Situation der jeweiligen Schule sowie durch eine breite demokratische Mitsprache geprägt zu sein.

2. Ein Vergleich zwischen Textanalyse und Befragung zeigt für die „Bestandsaufnahme der Schulsituation“ weit gehende Übereinstimmung. Die „demokratische Mitsprache“ wird im Programmtext allerdings nur partiell und nur von einem Teil der Schulen abgebildet. Dieses Moment scheint eher ein prozessuales Kennzeichen der Programmarbeit, weniger ein Merkmal des konkreten Produktes „Schulprogramm“ zu sein.
3. In welcher Qualität die Bestandsaufnahme der Schulsituation jeweils vorgenommen wird, lässt sich nur für jene Schulen näher beschreiben, die dieses Moment ausführlicher zum Inhalt des Programmtextes gemacht haben – vgl. hierzu Abschnitt 2.3 des Berichts. Es bleibt weiterführend zu klären, was an den einzelnen Schulen unter dem Prozess „Bestandsaufnahme“ verstanden wird - innerhalb der Spannweite vom informellen zufälligen Austausch zur Schulsituation bis hin zur gezielten empirisch gestützten Analyse.
4. Beeindruckend ist die Vielfalt der an der Programmarbeit beteiligten unterschiedlichen Gruppen innerhalb wie auch außerhalb der Schule. Hier deutet sich nicht nur eine demokratische Konzeptarbeit an, sondern gleichzeitig eine Tendenz zur verstärkten Öffnung und Öffentlichkeitsarbeit der Mehrheit der Schulen.
5. Die Mitwirkungsgremien bilden einen entscheidenden Rahmen für die breite Beteiligung, Diskussion und Beschlussfassung zum Programm. Inwieweit die Beteiligung eher aktiven oder nur formellen Charakter trägt, bleibt weiterführenden Klärungen vorbehalten. In der Befragung werden aktive Formen der Mitarbeit für alle beteiligten Gruppen ausgewiesen, allerdings in nur geringerem Umfang.
6. Sehr heterogen wird die Zusammenarbeit mit den Schulräten gewertet. In nur knapp der Hälfte der befragten Schulen waren Schulräte in die Programmarbeit einbezogen. Ihre Mitwirkung trug überwiegend beratenden Charakter und wurde nur sehr selten als Kontrolle reflektiert. Für die andere Hälfte der Schulen scheint es seitens der Schulräte kaum Unterstützungspotenzial zu geben. Ohne eine tiefer gehende Ursachenanalyse ist eine Interpretation nicht möglich.
7. Im Vergleich der Teilstichproben zeigen sich keine relevanten Unterschiede zwischen Kleinen Grundschulen und Ganztagschulen. Kleinere Differenzen betreffen eher Detailfragen. So ist die Einbeziehung der Eltern an den Kleinen Grundschulen etwas intensiver, dafür aber die der Schülerinnen und Schüler etwas geringer als an den Ganztagschulen. Die einbezogenen weiteren Personengruppen unterscheiden sich in Abhängigkeit vom Schultyp: z.B. KITA bei der Kleinen Grundschule und pädagogische, nicht unterrichtende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Ganztagschule.
Etwas besser als in der Ganztagschule scheint sich jedoch die Zusammenarbeit mit den Schulrätinnen und Schulräten im Bereich der Kleinen Grundschulen zu gestalten. Aber auch hier gibt es mit 45 % der Schulen - gegenüber 63 % der Ganztagschulen -, die auf sehr seltene bzw. keine Zusammenarbeit verweisen, noch ein großes Entwicklungspotenzial.

3.3.2 Analysebereich „Inhaltliche Schwerpunkte des Schulprogramms“

Erhoben wurde, inwieweit in den Programmen – aus der Sicht der Schulen - die Beschreibung der Schulsituation, die Darstellung pädagogischer Grundorientierungen sowie die Entwicklung eines Arbeitsprogramms gelingen. In der Abbildung 33 werden die zusammengefassten Ergebnisse der Analyse zunächst im Überblick dargestellt.

Die **besondere Situation der Schule** kommt im Schulprogramm nach Auffassung einer großen Mehrheit der Schulen uneingeschränkt (73 %) bzw. mit Einschränkungen (22 %) zum Ausdruck. Die Darstellung der damit verknüpften *Aufgaben und Chancen* bescheinigen nur noch 57 % ohne und 38 % der Schulen mit Einschränkungen. Damit scheint eine problemorientierte Darstellung der Schulsituation – nach Auffassung der Schulen – in 95 % der Programme – wenn auch mit Abstrichen - realisiert. Die Analyse der Programmtexte zeigt demgegenüber ein heterogeneres Bild. Zwar fehlt eine Situationsbeschreibung der Schule in kaum einem Programm, jedoch ist die Profilierung der daraus erwachsenden schulspezifischen Aufgaben wesentlich weniger gelungen - vgl. hierzu Abschnitt 2.3 des Berichts. Interessant kann eine weiterführende Klärung des möglicherweise unterschiedlichen Verständnisses von situationsadäquater Darstellung der „Chancen und Herausforderungen“ im Programm sein.

Die Aussagen zur Qualität der im Programm formulierten **Leitbilder/ Pädagogischen Orientierungen** bewegen sich ebenfalls überwiegend im positiven Bereich. Leitbilder und Grundorientierungen sind nach Einschätzung der Schulen *schulspezifisch* orientiert (57 % ohne und 36 % mit Einschränkungen), auf den *Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler bezogen* (44 % ohne und 47 % mit Einschränkungen) sowie *klar und überprüfbar* formuliert (43 % ohne und 47 % mit Einschränkungen). Es gibt in diesen Feldern keine wesentlichen Unterschiede zwischen Grund- und Gesamtschulen. Auffällig ist aber der im Vergleich zum vorangegangenen Analyseaspekt wachsende Anteil von Schulen, die hier zumindest „Einschränkungen“ in ihrer Wertung vornehmen. Jeweils 6 % der Schulen verweisen mit ihrer Einschätzung im Feld „trifft eher nicht zu“ auf eindeutige Defizite, den Schülerbezug und die Abrechenbarkeit der pädagogischen Orientierungen betreffend.

Übersicht zu den Befragungsergebnissen „Inhaltliche Schwerpunkte des Schulprogramms“ (Angaben in %)

Analyseaspekt	trifft gar nicht zu			trifft eher nicht zu			trifft eher zu			trifft voll zu		
	Gesamt	KGS	GT	Gesamt	KGS	GT	Gesamt	KGS	GT	Gesamt	KGS	GT
1. Das Schulprogramm (SP) enthält eine (kurze) Situationsbeschreibung der Schule.												
1.1 Die besondere Situation der Schule (Lage, Umfeldveränderungen, Tradition, Schülerklientel usw.) wird deutlich.	1		2	2		2	22	24	21	73	74	75
1.2 Die besonderen pädagogischen Herausforderungen und Chancen werden deutlich.				1		2	38	37	43	57	58	55
2. Das SP beinhaltet das Leitbild der Schule bzw. enthält zentrale pädagogische Leitsätze oder Grundorientierungen.												
2.1 Leitbild und Leitsätze/Grundorientierungen sind erkennbar auf die Situationsbeschreibung der Schule bezogen.				3		4	36	42	36	57	55	57
2.2 Die Leitsätze/Grundorientierungen beziehen sich primär auf den Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler.				6		9	47	45	51	44	47	40

2.3	Die Leitsätze/Grundorientierungen sind klar formuliert und erlauben eine Überprüfung im Alltagshandeln in Schule und Unterricht.				6	8	4	47	53	45	43	34	49
3.	Das SP beinhaltet ein Arbeitsprogramm mit Entwicklungszielen und Umsetzungsmaßnahmen.												
3.1	Im SP werden lang-, mittel- und kurzfristige Entwicklungsziele benannt.				13	13	11	45	40	51	40	45	38
3.2	Eine an der Schulsituation orientierte Schwerpunktsetzung wird deutlich.				1			40	42	40	57	55	60
3.3	Die Entwicklungsziele beziehen sich auch auf den Unterricht.				3	3	4	45	42	49	52	55	47
3.4	Es werden konkrete Umsetzungsmaßnahmen benannt, die sich erkennbar auf die Entwicklungsziele beziehen.				10	8	11	56	47	64	33	42	25
3.5	Es werden überprüfbare Ergebnisse (z. B. erwartete Veränderungen) benannt.				4	21	21	46	50	47	28	26	28

Abbildung 33

Befragt nach einem **ziel- und umsetzungsorientierten Arbeitsprogramm** liegen auch hier die Wertungen überwiegend im positiven Bereich. Eine auf den *Unterricht orientierte Zielsetzung* sowie eine der *Schulsituation adäquate Schwerpunktsetzung* wurden jeweils von etwa der Hälfte der Befragten ohne bzw. mit Einschränkungen zustimmend gewertet. Demgegenüber auffällig ist die relativ hohe Zahl derer, die eine Benennung von *konkreten Entwicklungszielen* (13 %), daran orientierten *Umsetzungsmaßnahmen* (10 %) sowie *überprüfbaren Ergebnissen* (23 %) als „eher nicht zutreffend“ für ihr Programm bewerten. Die Grundschulen schneiden in ihren Einschätzungen, was die Präsenz von zieladäquaten Umsetzungsmaßnahmen betrifft, etwas besser als die Ganztagschulen ab. In den weiteren Einschätzungen liegen beide Teilstichproben jedoch dicht beieinander. Ein Vergleich mit der Textanalyse – der Anteil an Arbeitsprogrammen liegt für die Kleinen Grundschulen bei 47 % und bei den Ganztagschulen bei 24 % - zeigt, dass Befragungsergebnisse und Ergebnisse der Textanalyse differieren.

Folgende Ergebnisse lassen sich aus der Analyse zum Bereich „Inhaltliche Schwerpunkte des Schulprogramms“ zusammenfassen:

1. Die Schwerpunkte „Schulsituation“, „Pädagogische Grundorientierungen“ und „Arbeitsprogramm“ werden von der übergroßen Mehrheit der Schulen als im Schulprogramm gelungen dargestellt reflektiert. Dennoch deuten sich einige Problemfelder an.
2. Während die positive Wertung für die Abbildung der Schulsituation überwiegend ohne Einschränkungen zutrifft, gibt es Einschränkungen beim problemorientierten Charakter ihrer Darstellung. Dies deutet eventuell darauf hin – und die Programmanalyse scheint dies, allerdings in einem viel größeren Umfang, zu bestätigen -, dass es nicht allen Schulen gelingt, stringent von der einfachen Schulbeschreibung zur Ableitung von pädagogischen Handlungsaufforderungen fortzuschreiten.
3. Die von etwa jeweils der Hälfte der Schulen gemachten Einschränkungen im Hinblick auf den Situations- und Schülerbezug sowie die Überprüfbarkeit der pädagogischen Grundsätze können darauf hinweisen, dass pädagogische Leitbilder zwar formuliert, kleinere Mängel jedoch hinsichtlich ihrer Konkretisierung zu vermuten sind.

Probleme scheinen einige Schulen in der Qualität ihres Arbeitsprogramms zu sehen. Dies betrifft vor allem die Ziel- und Umsetzungsorientierung sowie die Überprüfbarkeit der Arbeitsergebnisse. Dies kann darauf hindeuten, dass ein Teil der Schulen mit dem Programm in der konzeptionellen Ebene „steckengeblieben“ ist und noch nicht vollständig zu einem Arbeitsprogramm vordringen konnte. Die Textanalyse bestätigt dies – allerdings für einen wesentlich größeren Teil der Schulen.

3.3.3 Analysebereich „Veröffentlichung und Umsetzung“

Eingeschätzt wurden durch die Schulen die „Zugänglichkeit des Programms“ und die „Planungsqualität des Umsetzungsprozesses“. Beide Aspekte betrafen wesentlich Prozessqualitäten und konnten allein durch die Textanalyse der Programme nur sehr eingeschränkt erfasst werden.

In der Abbildung 34 werden die Ergebnisse im Überblick dargestellt.

Die **Zugänglichkeit ihres Programms** sollten die Schulen zunächst danach einschätzen, inwieweit es auf der **Homepage der Schule** veröffentlicht ist und damit einem potenziell breiten Interessentenkreis zur Information zur Verfügung steht. Nur 12 % der Schulen nutzen bisher nach eigenen Aussagen das Internet als Informations- und Werbemedium für die Programmarbeit. Demgegenüber stehen 64 % der Schulen, die entweder noch keine Homepage haben oder ihr Schulprogramm auf diesem Wege nicht publizieren. 10 % der Schulen verweisen auf Einschränkungen und 14 % der Schulen auf größere Defizite bei der Veröffentlichung. Dies zeigt, dass noch ein ungenutztes Potenzial in der Nutzung der neuen Medien für eine offensive Öffentlichkeitsarbeit vieler Schulen liegt.

Ein Vergleich zwischen Kleinen Grund- und Ganztagschulen belegt, dass der Anteil der Schulen, die das Internet noch nicht für die Veröffentlichung des Programms nutzen, in beiden Teilpopulationen mit 64 % (Kleine Grundschulen) und 68 % (Ganztagschulen) nahezu gleich ist. Im Vergleich zu den Ganztagschulen (6 %) nutzen nach ihrer Einschätzung allerdings mehr als doppelt so viele Kleine Grundschulen (12 %) die Homepage ohne Einschränkungen. Nimmt man die 10 % Kleine Grundschulen hinzu, die ihre Homepage mit Einschränkungen nutzen, dann kann bereits für ein Viertel der Kleinen Grundschulen die Nutzung des Internets für die Öffentlichkeitsarbeit bei der Schulprogrammplanung festgestellt werden.

Die **Zugänglichkeit des Schulprogramms in der Schule** selbst wird von der übergroßen Mehrheit der Schulen (82 %) ohne Einschränkungen positiv gewertet. Lediglich 17 % verweisen hier auf Einschränkungen. Nur eine Ganztagschule (2 %) schätzt ein, dass ihr Programm nicht allen Interessierten zugänglich ist.

Schulträger und staatliches Schulamt werden gleichfalls von der Mehrheit der Schulen mit dem Schulprogramm bekannt gemacht (76 % ohne und 12 % mit Einschränkungen). Hier fällt der vergleichsweise höhere Anteil der Ganztagschulen auf, die Schulträgern und staatlichen Schulämtern ihre Schulprogramme nicht zur Kenntnis geben. Inwieweit dieses Ergebnis mit dem im Analysebereich „Beteiligungsverfahren und Produkt“ festgestellten hohen Anteil von Ganztagschulen korrespondiert, die eine Zusammenarbeit mit den Schulräten im Feld der Programmarbeit verneinen, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden.

Übersicht zu den Befragungsergebnissen „Veröffentlichung und Umsetzung“ (Angaben in %)

Analyseaspekt	trifft gar nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu	
	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS
1. Das Schulprogramm (SP) ist für alle Beteiligten und Interessierten zugänglich.								
1.1 Das SP ist auf der Schul-Homepage veröffentlicht worden.	64	64	14	10	10	10	12	16
1.2 Das SP ist allen Interessierten und Beteiligten in der Schule jederzeit zugänglich.	1	2			17	13	82	87
1.3 Das SP ist dem Schulträger und dem staatlichen Schulamt (mit der Bitte um Stellungnahme) zugeleitet worden.	8	3	2	3	12	16	76	77
2. Die Umsetzung des SP findet in einem planvollen Verfahren statt.								
2.1 Zuständigkeiten bzw. Verantwortlichkeiten für die Umsetzung sind klar geregelt.			3	5	43	32	52	58
				2		47		51

2.2	Eine „Steuerungsgruppe“ ist für die Koordinierung der Umsetzungsmaßnahmen verantwortlich.	18	32	9	18	29	6	22	16	26	41	18	59
2.3	Erforderliche Zeit-, Personal- und Geldressourcen wurden bei der Umsetzungsplanung bedacht.	1		2	21	18	24	52	48	55	26	34	19
2.4	Es liegt ein Zeitplan für die Umsetzung vor (Was? Wer? Bis wann?).	3	3	4	15	8	15	44	40	51	35	47	28
2.5	Es liegen Kriterien für die Zielerreichung vor (Woran soll der Erfolg gemessen werden?).	4	3	6	28	21	30	45	47	45	19	21	17
2.6	Die Fach-, Klassen- und Jahrgangskonferenzen sowie andere Gremien und Arbeitsstrukturen der Schule werden an der Umsetzung beteiligt.				3	5	2	25	32	19	69	58	79

Abbildung 34

Zur Einschätzung der **Planungsqualität des Umsetzungsprozesses** wurden die Schulen zunächst befragt, inwieweit entsprechende **Verantwortlichkeiten klar geregelt** sind. Eine klare Regelung bestätigten ohne Einschränkungen 52 % der Schulen, 43 % der Schulen bestätigten diese mit Einschränkungen. Lediglich 3 % wählten die Wertung „trifft eher nicht zu“. Interessant wäre eine weiterführende Aufklärung der einschränkenden Fakten, die sich hinter der Wertung „trifft eher zu“ verbergen.

Größere Unterschiede zwischen den beiden Teilpopulationen werden sichtbar hinsichtlich der **Koordinierung der Programmarbeit durch eine „Steuerungsgruppe“**. Während 85 % der Ganztagschulen die Umsetzung des Programms durch eine Steuerungsgruppe - 59 % ohne und 26 % mit Einschränkungen – koordinieren, trifft dies nur für 34 % der Kleinen Grundschulen – 18 % ohne und 16 % mit Einschränkungen – zu. Die damit korrespondierende hohe Zahl der als „nicht“ bzw. „eher nicht zutreffend“ gewerteten Koordinierung durch eine Steuerungsgruppe für die Kleinen Grundschulen (61 %) kann in der geringen Zahl der Lehrkräfte eines Kollegiums und dem daraus folgenden geringeren Koordinierungsaufwand begründet sein.

Die **Qualität der Ressourcenplanung** ist von den Schulen nur zu 26 % ohne Einschränkungen positiv gewertet worden. Die Mehrheit der Schulen verweist auf Einschränkungen (52 %), deren Hintergrund aus der vorliegenden Analyse nicht erschlossen werden kann. Kritisch beurteilt wird dieses Planungsmoment von immerhin gut einem Fünftel der Schulen (22 %).

Ein Vergleich zwischen beiden Teilstichproben zeigt in etwa die gleichen Tendenzen. Für die Kleinen Grundschulen werden allerdings im positiven Wertungsbereich deutlich weniger Einschränkungen vorgenommen. Das überrascht, ist doch zu vermuten, dass gerade personelle und zeitliche Ressourcenplanungen in kleineren Kollegien fragiler und störanfälliger sind. Hier kann der Ausfall schon weniger Lehrkräfte bereits eine enorme zusätzliche Arbeitsbelastung für das verbleibende Team nach sich ziehen. Möglicherweise gelingt es den Kleinen Grundschulen aber auch, ihre Ressourcen flexibel einzusetzen.

Die **Existenz eines Zeitplans für die Umsetzung** bestätigen 79 % der Schulen, davon 44 % mit Einschränkungen. Ein knappes Fünftel aller befragten Schulen verweist an dieser Stelle auf größere Mängel. Für 15 % der Schulen trifft eine Zeitplanung „eher nicht“ und nur für 3 % „gar nicht“ zu. Dabei schneiden die Kleinen Grundschulen etwas besser ab als die Ganztagschulen. 47 % der Kleinen Grundschulen bestätigen einen Zeitplan ohne Einschränkungen gegenüber nur 28 % der Ganztagschulen.

Ein Vergleich mit der Textanalyse der Schulprogramme zeigt, dass die Zeitplanungen offensichtlich nicht von jeder Schule in das Programm aufgenommen worden sind, da der Anteil fehlender Zeitplanungen immerhin insgesamt 23 % beträgt.

Die Bestimmung von **Kriterien für die Zielerreichung** scheint – nach eigener Einschätzung - ohne Einschränkung in 19 % der Schulen gelungen zu sein. 45 % machen an dieser Stelle Einschränkungen. Ein knappes Drittel der Schulen sieht hier größere Defizite und bewertet das Vorliegen entsprechender Erfolgskriterien als „eher nicht“ (28 %) bzw. „gar nicht zutreffend“ (4 %). Auch hier ist die Tendenz in den Kleinen Grundschulen um ein Weniges günstiger als in den Ganztagschulen. So verweisen 24 % der Kleinen Grundschulen auf größere Defizite im Vergleich zu 36 % der Ganztagschulen.

Die **Beteiligung schulischer Gremien an der Umsetzung** bestätigen 69 % der Schulen ohne und 25 % mit Einschränkungen. Hier scheint ein Feld der Umsetzungsplanung mit den geringsten Problemen berührt.

Zusammengefasst erbringt die Analyse zum Bereich „**Veröffentlichung und Umsetzung**“ folgende Ergebnisse:

1. Bei der Beurteilung der *Zugänglichkeit des Schulprogramms* für unterschiedliche Interessengruppen reflektieren die Schulen keine Probleme im Hinblick auf den innerschulischen Zugang. Ebenso scheinen die Schulleiter und -träger das Programm in der Regel zu erhalten. „Stille Reserven“ liegen offenbar in der Nutzung des Internets, um das Programm auch über den innerschulischen Rahmen hinaus publik zu machen. Auch wenn die Kleinen Grundschulen hier etwas besser abschneiden, ist das Potenzial für beide Teilstichproben bei weitem nicht ausgeschöpft. Betrachtet man „Zugänglichkeit“ nicht allein unter dem Gesichtspunkt „äußerer Erreichbarkeit“ und bezieht mit ein, inwieweit das Produkt einem durchschnittlich eingeweihten Leser auch *inhaltlich* zugänglich ist, spielen Fragen der Übersichtlichkeit, Konzentration und Lesbarkeit eine nicht unerhebliche Rolle. Mit der Textanalyse wurden gerade in diesem Feld noch Reserven aufgedeckt (vgl. 2.1.2).
2. Die *Qualität der Planung bei der Umsetzung des Programms* wird, was die klare Regelung der Verantwortlichkeiten und die demokratische Beteiligung der Gremien betrifft, eher im positiven Bereich gewertet. Reserven sieht eine größere Zahl der Schulen in der Ressourcen- und Zeitplanung sowie im Ausweisen von Kriterien für die Zielerreichung. Weiterführend bleibt zu klären, welche Ursachen sich konkret hinter den ausgewiesenen Defiziten und Einschränkungen verbergen: Inwieweit fühlen sich die Schulen z. B. in der Lage, Zeit und Ressourcen verlässlich zu planen oder sind sie vielleicht eher gehalten, ihre Umsetzung entsprechend wechselnder Rahmenbedingungen mehr gleitend zu projektieren.
3. Eine *Steuergruppe* wird zur Koordinierung überwiegend in der Ganztagschule und seltener in der Kleinen Grundschule genutzt. Auf den Zusammenhang mit der Größe des Kollegiums wurde bereits verwiesen. Interessant ist zu erheben, welche Arbeitsmuster der Koordinierung in den Kleinen Grundschulen statt dessen praktiziert werden.

3.3.4 Analysebereich „Evaluation und Fortschreibung“

Diese Erhebung zielt auf die Frage nach der Qualität des Evaluationsprozesses sowie auf den Zusammenhang zwischen der Fortschreibung des Programms und den erhobenen Evaluationsergebnissen.

In zwei offenen Fragen sollten die Schulen Formen der Erfassung von Evaluationsergebnissen benennen und die Zeiträume, innerhalb derer die Schulprogramme fortgeschrieben werden, konkretisieren.

In der Abbildung 35 werden die Ergebnisse im tabellarischen Überblick vorgestellt.

Zur **Qualität der Evaluation** gibt mit 93 % die überwiegende Mehrheit der Schulen an, dass, bezogen auf den Umsetzungsprozess an ihrer Schule, eine **Evaluation erfolgt**. Davon bestätigen dies 45 % der Schulen mit Einschränkungen und nur 48 % schätzen hier mit „trifft voll zu“ ein. 3 % der Schulen verweisen mit ihrer Wahl „trifft

eher nicht zu“ auf größere Defizite. Im Vergleich zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede in der Selbstbewertung der Ganztags- gegenüber den Kleinen Grundschulen. Die Evaluation ist damit – nach Einschätzung der Mehrheit der Schulen – ein begleitendes Merkmal des Umsetzungsprozesses des Schulprogramms. Ein Vergleich mit der Textanalyse des Produktes „Schulprogramm“ zeigt, dass Evaluation als Produktkennzeichen nicht in gleicher Weise eine Rolle spielt (vgl. 2.3).

Befragt nach der **demokratischen Qualität des Evaluationsprozesses** – anhand der breiten Einbeziehung der Wertungen vieler Beteiligter – sind ähnliche Ergebnisse sichtbar. 94 % der Schulen schätzen ein, dass in die Evaluation die Wertungen aller Beteiligten einbezogen wurden, davon machen 41 % Einschränkungen und 53 % werten diese Aussage als voll zutreffend für ihre Schule. Lediglich 4 % werten hier mit „trifft eher nicht zu“. Diese Aussagen korrespondieren mit der von den Schulen eingeschätzten hohen Qualität demokratischer Mitsprache beim Prozess der Schulprogrammentwicklung. Einschränkend muss jedoch auch hier ähnlich wie in der Auswertung zum Analysebereich „Beteiligungsverfahren und Produkt“ vermerkt werden, dass zur konkreten Art und Weise der Beteiligung verschiedener Gruppen an der Evaluation keine Aussagen möglich sind. Ein wichtiges Informationsforum zu den Evaluationsergebnissen ist für 97 % der Schulen die Lehrerkonferenz. Davon machen lediglich 22 % der Schulen Einschränkungen.

Übersicht zu den Befragungsergebnissen „Evaluation und Fortschreibung“ (Angaben in %)

Analyseaspekt	trifft gar nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu	
	Gesamt	KGS GT	Ge-samt	KGS GT	Gesamt	KGS GT	Gesamt	KGS GT
Das Schulprogramm (SP) wird in einer vereinbarten Verfahrensweise regelmäßig überprüft (evaluiert).								
Die Umsetzungsmaßnahmen werden evaluiert. (Sind die erwarteten Ergebnisse eingetreten? Hat es ungewollte „Nebenwirkungen“ gegeben?)			3	3 4	45	47 40	48	50 51
In die interne Evaluation der SP-Umsetzung werden die Wertungen möglichst aller Beteiligten einbezogen.			4	3 6	41	34 40	53	63 51
Über erfolgte Umsetzungsschritte und erreichte Ergebnisse wird in der Konferenz der Lehrkräfte berichtet.			1	2	22	18 21	75	82 74
Die Evaluationsergebnisse werden dokumentiert. Bitte angeben, in welcher Form die Ergebnisse erfasst wurden.	2	3 2	9	8 9	29	26 30	49	47 53
Das SP wird regelmäßig fortgeschrieben.								
Das SP wird über die Erhebung von Veränderungsnotwendigkeiten in größeren Abständen fortgeschrieben. Bitte angeben, in welchen Zeitabständen das SP fortgeschrieben wurde.			1		30	32 30	65	68 66
Die Fortschreibung erfolgt auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen.			3	6	34	40 23	59	60 66

Abbildung 35

Zur Erhebung der **Nutzbarkeit der Evaluationsergebnisse** sind die Schulen befragt worden, inwieweit sie diese Ergebnisse dokumentieren. Von 78 % der Schulen wird eine *Dokumentation* der Ergebnisse bestätigt, davon nehmen 29 % der Schulen Einschränkungen vor. Für 11 % der Schulen trifft dies „eher nicht“ bzw. „gar nicht“ zu. Befragt nach den *Formen der Erfassung* sind die Antworten sehr heterogen. Hier werden sowohl Methoden der Evaluation als Formen der Dokumentation als auch Wege der öffentlichen Information genannt. Da die inhaltliche Streubreite der einzelnen Antworten sehr groß ist, werden an dieser Stelle nur einige typische Antworten exemplarisch aufgegriffen.

Als Methoden der Evaluation nennen die Schulen:

- die Nutzung von empirischen Verfahren: statistische Erhebungen, Arbeit mit Fragebogen sowie Diagramme, Schemata und Tabellen als grafische Darstellungsformen,
- die Auswertung von Ergebnissen,
- die mündlichen oder schriftlichen Befragungen,
- das Durchführen von Soll-Ist-Vergleichen,
- pädagogische Verabredungen und deren Abrechnung,
- Stellungnahmen durch Fach- und Jahrgangskonferenzen.

Als Formen der Dokumentation werden angeführt:

- explizite schulinterne Dokumentationsformen wie Konferenzprotokolle, Berichte, Analysemitteilungen, Zuarbeiten, Sammlungen, Dokumentationen, Ordner, Jahreshefte, Jahresmappen,
- Formen, in denen die Evaluationsergebnisse mehr implizit genutzt werden bzw. die Grundlage bilden, wie Fortschreibungen und Bestandsaufnahmen der Schulprogramme, Schuljahresrahmenpläne, pädagogische Konzeptionen der Klassen, Maßnahmeplanungen.

Als Dokumentationsformen, die vorwiegend auf Veröffentlichung der Ergebnisse gerichtet sind, werden benannt:

- Präsentationen,
- Sichttafeln,
- Homepages,
- Video- Stadtkanal,
- Schülerzeitung,
- Pressearbeit,
- Aushänge.

Unterschiede zwischen Ganztags- und Kleinen Grundschulen werden nicht sichtbar. Ein kleiner Teil der Schulen beantwortet diese der Dokumentation von Evaluationsergebnissen nachgehende, offene Frage nicht, obwohl die Existenz einer Dokumentation von ihnen bestätigt wird.

Hinsichtlich des **Zusammenhangs von Fortschreibung und Evaluation** bestätigen 95 % der Schulen die **Fortschreibung ihrer Programme**, davon 30 % mit Einschränkungen. Lediglich 1 % der Schulen wertet einschränkend mit „trifft eher nicht zu“. Während fast alle Kleinen Grundschulen jährlich an der Fortschreibung arbeiten, ist das Bild für die Ganztagschulen differenzierter. So überwiegt zwar der Jahresmodus der Fortschreibung. Es gibt aber daneben eine größere Anzahl von Schulen, deren Fortschreibung einem anderen Rhythmus folgt - in einem breiten Spektrum von halbjährlich bis alle 5 Jahre. Andere Schulen verweisen auf unterschiedliche Fristen für jeweils aktuelle Probleme und kurzfristige Ziele einerseits und längerfristige Ziele und Aufgaben andererseits, was auf die Existenz von Fortschreibungszyklen mit unterschiedlicher Reichweite hindeutet. Einige Ganztagschulen orientieren sich nicht an einem festen Rhythmus, sondern aktualisieren ihr Schulprogramm „nach Bedarf“.

Die Nutzung der **Evaluationsergebnisse als Grundlage der Fortschreibung** bestätigen 93 % der Schulen, davon 34 % mit Einschränkungen. Im Vergleich der beiden Teilpopulationen ist die Bewertung der Ganztagschulen etwas „zurückhaltender“ als die der Kleinen Grundschulen, da 6 % der Ganztagschulen eine an der Evaluation orientierte Fortschreibung für sich als „eher nicht zutreffend“ bewerten.

Zusammengefasst erbringt die Analyse zum Bereich „**Evaluation und Fortschreibung**“ folgende Ergebnisse:

1. Die Ergebnisse der Befragung zum Bereich der Evaluation zeigen in allen erhobenen Teilaspekten sehr positive Selbsteinschätzungen der Schulen. Lediglich bei der Einschätzung zur Dokumentation der Evaluationsergebnisse verweist ein kleinerer Teil der Schulen auf Defizite.
2. Die Textanalyse kann dieses Ergebnis nicht bestätigen. Es kann damit zusammenhängen, dass der Prozess der Evaluation einschließlich seiner Ergebnisse wenig in den Schulprogrammen dokumentiert wird. In den Angaben der Schulen zu Formen der Dokumentation werden Schulprogramme und deren Fortschreibungen auch nur in 6 Fällen erwähnt.
3. Wesentliche Grenzen für die Ergebnisinterpretation der Teilbefragung liegen darin, dass ebenfalls hier keine Beurteilungen der von den Schulen vorgenommenen Einschränkungen möglich sind. Gleichfalls erschließt diese Analyse nicht, welches Verständnis von Evaluation die einzelnen Schulen ihren Wertungen jeweils unterlegt haben.
4. Eine differenziertere Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass einerseits gut ein Drittel der Schulen im Analysebereich „Veröffentlichung und Umsetzung“ auf Defizite verweist, was die Kriterien für die Zielerreichung betrifft. Andererseits bestätigen 93 % der Schulen, dass die Umsetzungsmaßnahmen evaluiert werden. Dies wirft die Frage auf, welche Maßstäbe bzw. Indikatoren dieser Evaluation zugrunde gelegt werden, wenn der Bereich „Kriterien für Zielerreichung“ von 32 % der Schulen als defizitär eingeschätzt wird. Angesprochen sind damit mögliche Defizite in der Zielorientierung von Evaluationsvorhaben aufgrund fehlender Erfolgskriterien. Zu prüfen ist deshalb die Vermutung, dass zwar die Evaluation als Begleitverfahren von Schul- und Schulprogrammentwicklung im Denken und sicher auch - in unterschiedlichem Maße - in der Praxis der Schulen verankert ist, eine effizientere Gestaltung des Evaluationsprozesses, die an einer verbesserten Zielführung und Schwerpunktsetzung ansetzt, zumindest einem Teil der Schulen noch aufgegeben bleibt.

3.3.5 Analysebereich „Folgen und Nebenwirkungen der Schulprogrammarbeit“

Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf die Belastung der Lehrkräfte, auf das Schulklima, auf Aspekte pädagogischer Arbeit (Teamarbeit, Verbindlichkeit und Zielgerichtetheit, Unterrichtsarbeit und Öffnung), auf die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung sowie auf das Schulmanagement. Die Abbildung 36 gibt eine Übersicht zu den Ergebnissen.

Befragt nach der **Belastung der Lehrkräfte** durch die Schulprogrammarbeit zeigen die Ergebnisse, dass 68 % der Schulen das Belastungsmaß als prinzipiell zumutbar anerkennen. Allerdings ist der Anteil jener Schulen, die davon Einschränkungen machen, mit 48 % vergleichsweise sehr hoch. Ein knappes Drittel der Schulen (29 %) bestätigt ein überforderndes Maß an Belastung.

Verbesserungen, die mit der Schulprogrammarbeit erzielt werden konnten, sind von der Mehrheit der Schulen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, konstatiert worden. So geben 88 % der Schulen positive Auswirkungen auf das **Schulklima** an, davon 38 % ohne und 55 % mit Einschränkungen.

Übersicht zu den Befragungsergebnissen „Folgen und Nebenwirkungen der Schulprogrammarbeit“ (Angaben in %)

Analyseaspekt	trifft gar nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu		
	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	Gesamt	KGS	
	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	
1. Die Arbeit am Schulprogramm (SP) hat nicht zu unzumutbaren Belastungen oder nachhaltigen Konflikten geführt.	3		26	29	48	47	20	24	17
2. Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat positive Auswirkungen auf die Arbeits- und Lernkultur an der Schule.									
2.1 Die SP-Arbeit hat zur Verbesserung der pädagogischen Verständigung und Kooperation im Kollegium beigetragen.			4	8	62	58	33	42	28
2.2 Durch die Arbeit auf der Grundlage des SP sind gemeinsame Ziele der pädagogischen Arbeit deutlicher geworden.					41	40	59	60	60
2.3 Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat erkennbar positive Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit.			11	8	62	58	27	34	25
2.4 Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat erkennbar positive Auswirkungen auf das Schulklima.			6	11	55	42	38	47	32
2.5 Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat zu einer verbesserten Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Schulentwicklung geführt.	4	8	21	26	59	53	16	13	17
2.6 Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat zur Verbesserung des Schulmanagements geführt.	1	3	15	26	53	34	31	37	24

2.7	Die Arbeit auf der Grundlage des SP hat zu mehr Verbindlichkeit im schulischen Alltag geführt.				3		3	4	50	47	49	45	47	45
2.8	Durch die Arbeit auf der Grundlage des SP sind die Entwicklungsmöglichkeiten der Schule deutlicher geworden.	2	3	2	1	3			55	52	58	42	42	40
2.9	Durch die Arbeit auf der Grundlage des SP hat sich die Kooperation mit externen Partnern verbessert.	1	3		22	16	28	48	50	49	27	32	21	

Abbildung 36

Die pädagogische Arbeit betreffend scheinen nach Angaben der Schulen besonders die *Zielklarheit und die Verbindlichkeit* durch die Programmarbeit stimuliert zu werden. Hier liegen die Ergebnisse fast durchgängig im positiven Wertungsbereich (vgl. Analyseaspekte 2.2; 2.7; 2.8). Fortschritte in der *Teamarbeit* (Analyseaspekt 2.1) vermerken 94 % der Schulen, allerdings machen 62 % davon Einschränkungen. Positive Auswirkungen auf die *Unterrichtsarbeit* (Analyseaspekt 2.3) registrierten immerhin noch 89 % der Schulen. Auch hier ist der Anteil der Schulen, die auf Einschränkungen verweisen, mit 62 % recht hoch. 11% der Schulen können hier eher keine positiven Auswirkungen registrieren. Ein Vergleich zwischen Kleinen Grund- und Ganztagschulen zeigt, dass die Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit in den Kleinen Grundschulen etwas positiver beurteilt werden als in den Ganztagschulen. Das mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass die Umgestaltung der unterrichtlichen Arbeit mit der Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts Kern der Reform der Kleinen Grundschule war und somit auch direkt in den Mittelpunkt der Programmarbeit gerückt wird. Die *Öffnung der Schule* in Form von Kooperation mit außerschulischen Partnern ist nach Aussagen eines knappen Viertels aller befragten Schulen durch die Programmarbeit kaum berührt worden. Positive Veränderungen in diesem Feld konstatieren zwar noch 75 % der Schulen, davon aber 48 % nur mit Einschränkungen.

Fortschritte im Hinblick auf die **Schülerbeteiligung an der Schulentwicklung** sowie **das Schulmanagement** werden von einem größeren Teil der Schulen (ein Viertel bis ein Fünftel) ähnlich beurteilt wie die Auswirkungen auf die Öffnung der Schule. Für die Schulentwicklung konstatieren lediglich 16 % der Schulen Verbesserungen ohne Einschränkung, 59 % werten positiv, aber mit Einschränkungen. 25 % der Schulen können keine bzw. kaum Verbesserungen feststellen.

Positive Veränderungen im Schulmanagement werden ohne Einschränkungen von 31 % der Schulen angegeben, 53 % stellen positive Auswirkungen allerdings mit Einschränkungen fest. Für 16 % der Schulen bleibt die Programmarbeit das Schulmanagement betreffend folgenlos.

Zusammengefasst erbringt die Analyse im Bereich „**Folgen und Nebenwirkungen der Schulprogrammarbeit**“ folgende Ergebnisse:

1. Am deutlichsten scheint die Schulprogrammarbeit nach Aussagen der Schulen das Schulklima und die Verbindlichkeit, Zielgerichtetheit sowie Teamorientierung der pädagogischen Arbeit positiv zu beeinflussen. Die Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit werden von einer Mehrzahl der Schulen positiv beurteilt. Vergleichsweise deutlich geringer ist der positive Entwicklungsschub, was die Schülermitbeteiligung an der Schulentwicklung und das Schulmanagement betrifft. Dies kann darauf hindeuten, dass es in diesen Bereichen längerer Zeiträume bedarf, bis sichtbare Auswirkungen erlebt werden. Dennoch erstaunen die Ergebnisse insofern, als im Analysebereich „Beteiligungsverfahren und Produkt“ unter dem Aspekt „Schülermitbeteiligung“ durchaus sehr positive Aussagen dominieren.
2. Die mit der Arbeit am Schulprogramm erlebte Belastung scheint an den Schulen sehr zu differieren - von uneingeschränkt zumutbar bis uneingeschränkt unzumutbar. Hier sind sicher tiefer gehende Nachanalysen sinnvoll einzusetzen. Wenn ein knappes Drittel der Schulen Überlastung signalisiert, bleibt zu klären, welche Prozessfaktoren hier anders wirken als bei jenen Schulen, die diese Belastung nicht so kritisch werten.

Ebenso notwendig ist die Klärung der hier von einer knappen Hälfte der befragten Schulen vorgenommenen Einschränkungen. Möglicherweise verbergen sich dahinter schon potenzielle Überlastungsaussagen. Die nicht unerhebliche Zahl kritischer Wertungen kann auch ein Indikator dafür sein, dass die Schulprogrammarbeit noch nicht organisch in die Entwicklungsarbeit der Schule integriert ist, sondern noch als ein „Fremdkörper“ und überdies als „von außen gefordert“ erlebt wird.

3.4 Zusammenfassung zur Befragung der Schulleitungen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen eine **positive Selbsteinschätzung**, was den Prozess und das Produkt der Schulprogrammarbeit betrifft. 86 % der möglichen Nennungen bewegen sich im positiven Bereich.

Im Hinblick auf die **Qualität des Produktes „Schulprogramm“** bestätigt ein Vergleich der Berücksichtigung der Inhaltsbereiche „Bestandsaufnahme ...“ und „Pädagogische Grundsätze ...“ diese positive Einschätzung auch aus der Sicht der Textanalyse.

Darüber hinaus zeigen sich aber zugleich **Unterschiede zwischen Textanalyse und Befragung**: So wird die in der Textanalyse für die Mehrheit der Programme angemerkte *mangelnde Problemorientierung der Bestandsaufnahme* von den Schulleitungen so nicht reflektiert. Gleiches gilt für die in noch zu vielen Programmen feststellbare unzureichende *Verknüpfung der allgemeinen pädagogischen Grundsätze mit den in den einzelnen Jahrgangsstufen und Fächern zu bewältigenden Aufgaben*. Auch im Hinblick auf den *Charakter der Programme* differieren die Ergebnisse beider Analysen erheblich. Während die Mehrzahl der Schulleitungen - wenn auch mit Einschränkungen - einschätzt, dass ihre Programme den Charakter von Arbeitsprogrammen haben, kommt die Textanalyse zu dem Ergebnis, dass der Anteil an Arbeitsprogrammen erheblich von dieser Selbsteinschätzung abweicht.

Hinsichtlich der **Prozessqualität der Schulprogrammarbeit** zeigt sich, dass neuralgische Punkte von den Schulleitungen vor allem in jenen Prozessmerkmalen gesehen werden, die eine planvolle Umsetzung des Schulprogramms betreffen. Dies ist neben der Ressourcenplanung, die auch die in der Textanalyse als Produktmerkmal betrachtete „Zeitplanung“ einschließt, das Vorhandensein von Kriterien für die Zielerreichung. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die in der Textanalyse reflektierten Reserven bei den Produktmerkmalen **„Zeitplanung“** und **„Evaluation“** nicht nur ein Darstellungsproblem sind. Begründungsaspekte findet man darüber hinaus im realen Prozess der Schulprogrammarbeit. Obwohl „Evaluation“ als Prozessmerkmal von den Schulleitungen erheblich besser gewertet wird, als dies in der Programmanalyse zum Produkt zum Ausdruck kommt, lassen sich neuralgische Punkte in der realen Prozessgestaltung ebenfalls hier - allerdings eher indirekt über die Einschätzungen zur Präsenz von Kriterien zur Zielerreichung - vermuten. Sie bestehen im Fehlen von zuverlässigen Evaluationsindikatoren und resultieren aus den aufgezeigten Mängeln beim Ausweisen von Kriterien für die Zielerreichung. So ist die Evaluation als Begleitverfahren von Schul- und Schulprogrammentwicklung im Denken und in der Praxis vieler Schulen zwar verankert, gleichzeitig aber auch eine effizientere Gestaltung des Evaluations-

prozesses möglich, wenn es den Schulen gelingt, die Kriterien für die Zielerreichung als Erfolgs- und Evaluationsmaßstab zu konzipieren.

Die in der Befragung gewonnenen Ergebnisse zur **Qualität des Beteiligungsverfahrens** sind umfangreicher und aussagekräftiger als die hierzu gewonnenen Erkenntnisse durch die Textanalyse. Aus dieser Sicht muss man überlegen, ob die Frage nach der Beteiligung überhaupt sinnvoll über eine Textanalyse zu erfassen ist. Zugleich deuten sich aber außerdem Grenzen der Befragung bezüglich dieses Prozessmerkmals an. So sind aus den Ergebnissen keine Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Unterscheidung von lediglich formaler Beteiligung über die Anwesenheit in Gremien und tatsächlich aktiver demokratischer Teilhabe gezogen worden. Hierzu ist ggf. der Einsatz nachgehender Untersuchungen vor Ort erforderlich.

Hinsichtlich des Prozessmerkmals „**Fortschreibung**“ deutet die Befragung auf *unterschiedliche zeitliche Reichweiten* bei der Aktualisierung der einzelnen Entwicklungsaspekte hin. Es kann davon ausgegangen werden, dass unterschiedliche Zeitzyklen für strategische Vorhaben einerseits und konkretere Aufgaben innerhalb solcher Vorhaben andererseits existieren. Inwieweit sich dies im Produkt „Schulprogramm“ widerspiegeln kann, ohne dass wesentliche Zusammenhänge zwischen konzeptioneller Ebene und Arbeitsebenen verloren gehen, bleibt noch zu untersuchen.

4 Schlussfolgerungen für die weitere Qualifizierung der Schulprogrammarbeit

Die vorliegende Analyse hat sich vor allem auf das Auffinden von „Anzeigern“ für mögliche Qualifizierungspotenzen gerichtet, die entweder inhaltliche und formale Aspekte des Programms selbst oder aber den Prozess der Schulprogrammarbeit betreffen. Eine differenzierte Wertung der Programmarbeit der einzelnen Schule kann eine Textanalyse auch in Korrespondenz mit der vorliegenden Befragung der Schulleitungen nicht leisten.

Die folgenden sechs Schlussfolgerungen orientieren auf Möglichkeiten der Unterstützung der Schulprogrammarbeit durch die Schuladministration. *Insgesamt* offenbart die Analyse, dass die Schulprogrammarbeit in einer zunehmenden Anzahl der Schulen einen hohen Stellenwert einnimmt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Teilstichprobe der Ganztagschulen, für die ohnehin eine vergleichende Betrachtung vorgesehen war, sondern auch auf die Kleinen Grundschulen, aus deren zum Teil recht umfangreichen Ausarbeitungen die Genese der Programmarbeit über mehrere Jahre zumindest indirekt hervorging. Die Bereitschaft der Schulen, an dieser externen Evaluation teilzunehmen, spricht überdies für ihr Interesse an der Qualifizierung der eigenen Schulprogramme. Ansatzpunkte für eine weitere Qualifizierung der Schulprogrammarbeit liegen vor allem in Bereichen, die nicht allein über Bemühungen der einzelnen Schulen zu realisieren sind, sondern einer Verzahnung schulübergreifender administrativer Orientierung, wissenschaftlicher Begleitung und schulpraktischer Umsetzung bedürfen. Folgende Zusammenfassung soll diese genauer skizzieren.

Erstens:

Es bedarf einer Verständigung darüber, **wie ein Schulprogramm widersprüchlichen Funktionen gerecht werden kann.**

Hier stellt sich zunächst die Frage, wie ein Programm gleichermaßen seinen Aufgaben als **Instrument der Schulentwicklung** einerseits und **als Werbeträger** andererseits gerecht werden kann. Zwischen beiden Funktionen muss eine Balance gefunden werden, was nicht immer durch ein einziges Material zu realisieren ist. „Stille Reserven“ - insbesondere für eine Separierung der Marketingfunktion - liegen offenbar in der Nutzung des Internets. Eine andere, bereits an manchen Schulen praktizierte Möglichkeit besteht in der Werbung über Flyer, die über die Angebote der Schule informieren.

Darüber hinaus ist nach Wegen zu suchen, die den **Übergang von konzeptionellen Orientierungen zu einem Arbeitsprogramm** begünstigen. Die damit angesprochene umsetzungsbezogene Operationalisierung ist für viele vorliegende Schulprogramme noch nicht hinreichend geglückt. Inwieweit das dabei deutlich günstigere Abschneiden der Kleinen Grundschulen auch auf eine stringenter administrative Orientierung zurückgeführt werden kann, ist in diesem Zusammenhang mit zu bedenken. Zu klären sind in diesem Kontext ebenfalls die Ursachen für den noch immer **hohen Anteil an rechenschaftsberichtsartigen Schulbeschreibungen**. Inwieweit es sich hierbei um ein Resultat administrativ tatsächlich geforderter „Berichterstattung“ oder eher um einen Ausdruck des Bedürfnisses der Schulen nach Legitimation der Existenz des eigenen Standortes handelt, muss diese Untersuchung offen lassen.

Zweitens:

Es bedarf einer Verständigung darüber, **wie die einzelnen Inhaltsbereiche in den Schulprogrammen sinnvoll präsentiert werden können.** Verbunden damit ist ebenso die Frage, welche Materialien notwendig in ein Schulprogramm gehören und welche nicht.

Ein erstes mit dieser Frage berührtes Problem betrifft das **Maß der Berücksichtigung der einzelnen Inhaltsbereiche**. Auch wenn in der Literatur kein Zweifel darüber besteht, dass jeder der hier analysierten Inhaltsbereiche unverzichtbar vertreten sein muss, so bedeutet dies jedoch nicht zwingend, dass alle Bereiche mit dem gleichen Gewicht im Programm zu berücksichtigen sind. Zu fragen ist deshalb, ob es Inhaltsbereiche gibt, denen eine geringere Präsenz gegenstandsgemäß ist, und auf welche Bereiche das zutrifft. Die Ergebnisse der Textanalyse sprechen insofern dafür, als unverändert den Inhaltsbereichen „Curriculare Schwerpunktsetzung“, „Evaluation“ und „Zeitplanung“ über die Teilstichproben und Untersuchungszeiträume hinweg ein vergleichsweise geringeres Gewicht in der Programmdarstellung zugemessen worden ist.

Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang betrifft das Verhältnis von produkt- und prozessorientierter Darstellung in den **Inhaltsbereichen „Curriculare Schwerpunktsetzung“, „Evaluation“ und „Zeitplanung“.**

Gerade was diese in vielen Programmen nur gering berücksichtigten Bereiche betrifft, dominieren entweder umfangreichere *Produktdokumentationen* oder lediglich knappe Verweise auf diesbezüglich in der Schule realisierte

Arbeitsprozesse. Kaum ausführlich abgebildet werden *Prozessdarstellungen* auf der Ebene von schwerpunktorientierten und umsetzungsbezogenen Planungen.

Künftige Unterstützungsbemühungen für eine verbesserte Produktqualität von Schulprogrammen sollen deshalb folgende Überlegungen einbeziehen:

- Der Inhaltsbereich „Curriculare Schwerpunktsetzung“ ist deutlich qualifizierbar durch den Übergang von einer bisher dominierenden Darstellung schon vorhandener Produkte (z. B. konkrete schulinterne Lehrpläne) hin zu einer Darstellung von Konzepten und geplanten Umsetzungsmaßnahmen der schulinternen Planung. Damit wird nicht das Produkt, sondern der Prozess der schulinternen Lehrplanung selbst zum Kern der Darstellung dieses Inhaltsbereiches. Für die Ganztagschulen steht hier auch die Frage nach der Konzeption für eine erfolgreiche Implementierung der neuen Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I im Mittelpunkt.
- Reserven für eine prozessorientierte, handlungsleitende Darstellung des Inhaltsbereiches „Evaluation“ liegen in einer deutlicheren Schwerpunktsetzung auf die konkrete Evaluationsplanung sowie auf eine an überprüf- baren Evaluationsindikatoren orientierte problembezogene Ergebnisdarstellung mit ausgewiesenen Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung. Dies ist verbunden mit einer Rücknahme von Detailauswertungen sowie einer Reduzierung der Dokumentation von Fragebogen und anderen Erhebungsinstrumenten.
- Die Zeitplanungen können gewinnen, wenn sie, in größerem Umfang als in der Textanalyse sichtbar geworden, auch längerfristige Teilprozesse der Schulentwicklung einbeziehen und diese damit stärker operationalisieren.
- Der Übergang von einer produkt- zu einer stärker prozessorientierten Programmdarstellung kann überdies unterstützt werden durch stärker problemorientierte Bestandsaufnahmen. Die Analyse zeigt, dass es noch nicht allen Schulen gelingt, stringent von der einfachen Schulbeschreibung zur Ableitung von pädagogischen Handlungsaufforderungen fortzuschreiten. Ebenso liegen Reserven in einer verbesserten Passung von allgemeinen pädagogischen Grundsätzen und konkreten Aussagen auf der Ebene der Schuljahresziele sowie der Ziele für Jahrgangsstufen und Fächer.

Drittens:

Für eine perspektivische Profilierung der Schulprogrammarbeit zu einem Instrument der Schulentwicklung ist das **Aufzeigen von Wegen zu einem optimalen Verhältnis von Bewahren und Fortschreiben in Schulprogrammen** unerlässlich. Die Bereitstellung einer *kommentierten Beispielsammlung* von diesbezüglich unterschiedlichen „Programmtypen“, die sich an den in den Schulen bereits praktizierten Fortschreibungsmodi orientieren, ist für die Schulpraxis möglicherweise nützlich.⁹ Eine sich in den Untersuchungsergebnissen andeutende „doppelte Zyklizität“ des Fortschreibungsprozesses ist dabei auch zu berücksichtigen.

⁹ Ein erster Versuch mit dem Ergebnis der Verallgemeinerung zu 7 Typgruppen wurde in dieser Untersuchung bereits unternommen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Viertens:

Für den Prozess der Schulprogrammarbeit brauchen Schulen zunächst Unterstützung bei dem **Bestimmen von Kriterien für die Zielerreichung**. Denn nur auf dieser Grundlage ist Evaluation, deren Indikatorenbestimmung an das Vorhandensein dieser Kriterien gebunden ist, hinreichend als Kontrollinstrument der Schulentwicklung zu operationalisieren. Eine administrative Vorklärung zur Frage notwendiger Qualitätsstandards für inhaltliche Teilbereiche pädagogischer Prozesse scheint hier notwendig zu sein, denn der Aufgabenbereich der einzelnen Schule ist damit möglicherweise überschritten. Sinnvoll scheint auch, sich in diesem Zusammenhang die Qualität der Kriterien für die Zielerreichung bei jenen Schulen näher anzuschauen, die in der Befragung der Schulleitungen ohne Einschränkung zustimmend antworten, und zu prüfen, inwieweit hier praxistaugliche „Maße“ gefunden worden sind.

Fünftens:

Die **Begleitung und Unterstützung der Schulprogrammarbeit** durch *regionale Netzwerke* sind sowohl von Ganztagschulen als auch von Kleinen Grundschulen uneingeschränkt positiv gewertet worden. Offensichtlich ist hier ein wirksames und akzeptiertes Unterstützungsinstrument entstanden, das zu erhalten und weiter zu entwickeln Sinn macht.

Widersprüchlicher sind die Ergebnisse, was die *Zusammenarbeit mit den Schulräten* betrifft. In nur knapp der Hälfte der befragten Schulen hat man Schulräte in die Programmarbeit einbezogen. Ihre Mitwirkung trägt hier überwiegend beratenden Charakter und ist nur sehr selten als Kontrolle reflektiert worden. Einige Schulen nennen auch Formen direkter aktiver Mitarbeit am Programm. Für die andere Hälfte der Schulen scheint es seitens der Schulräte kaum Unterstützungspotenzial zu geben. Hier bedarf es einer gezielten Ursachenanalyse, um die Zusammenarbeit weiter zu qualifizieren.

Der Einsatz solcher *Instrumente zur Qualitätssicherung* wie „Verabredung pädagogischer Ziele“ und „Berichterstattung an die Schulbehörden“ hat besonders den Kleinen Grundschulen geholfen, ihre konzeptionellen Orientierungen in Richtung einer Umsetzungsplanung zu konkretisieren und diese in der Regel jährlich zu aktualisieren. So regen z. B. die in diesem Zusammenhang genutzten Bogen „Berichterstattung zur Fortschreibung“ von ihrer Anlage her bereits Evaluationsmaßnahmen an, weil sie zur zielbezogenen Auswertung der Arbeitsvorhaben auffordern. Ähnliche Anregungen betreffen die Bestimmung von konkreten Jahreszielen, die Ableitung von vorhabenbezogenen Teilzielen sowie die Übertragung konkreter personaler Verantwortungen. Grenzen dieser Instrumente liegen in der Gefahr ihrer formalen Handhabung und einem daraus resultierenden Verlust an schuleigener Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus soll ihr Einsatz, zumindest was die Anzahl von den Schulen zur Verfügung gestellter Materialien wie „Berichterstattungsbogen“, „Fortschreibungssequenzen“, „Zielvereinbarungen“ und „Pädagogische Verabredungen“ betrifft, limitiert sein, da eine zu große Vielfalt an Arbeits- und Abrechnungspapieren die Übersichtlichkeit gefährdet und eine Anhäufung von unterschiedlichen Zielstellungen und Schwerpunktsetzungen produzieren kann. Das Finden von mittel- und langfristigen Zielen sowie das Bestimmen von Prioritäten kann so erschwert werden.

Sechstens:

Künftige, den Prozess der Programmentwicklung begleitende externe Evaluationsmaßnahmen bedürfen einer kritischen Überarbeitung des Evaluationsinstrumentariums. Dies betrifft aus unserer Sicht: eine verbesserte Koordinierung der einzelnen Verfahren, eine Abstimmung der dem Analyseraster zugrunde liegenden Maßstäbe auf die realen Möglichkeiten der Schulpraxis sowie die Einbeziehung weiterer Verfahren zur nachgehenden Klärung der in den einzelnen Abschnitten des Berichts jeweils ausgewiesenen offen gebliebenen Fragen.

Verzeichnis der an der Analyse beteiligten Schulen

1. Genehmigte Ganztagschulen in der Sekundarstufe I

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
01	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN-SCHULE“ HERZBERG/ELSTER
02	PIERRE-DE-COUBERTIN-GESAMTSCHULE POTSDAM
03	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „PESTALOZZI“ LÜBBENAU
04	GESAMTSCHULE DER STADT BRÜCK
05	GESAMTSCHULE KIRCHMÖSER
06	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „J. H. PESTALOZZI“ DIPPMANNSDORF, BELZIG/OT DIPPMANNSDORF
07	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE BEELITZ
08	VOLTAIRE GESAMTSCHULE POTSDAM
09	FRANZ FÜHMANN GESAMTSCHULE JESERIG
10	GESAMTSCHULE 3 FÜRSTENWALDE
11	EUROPASCHULE STORKOW (Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe)
12	8. GESAMTSCHULE „JEAN-PIERRE TIMBAUD“ FRANKFURT (ODER)
13	GESAMTSCHULE GÖRDEN (mit gymnasialer Oberstufe), BRANDENBURG A. D. HAVEL
14	EHM-WELK-GESAMTSCHULE ANGERMÜNDE
15	GESAMTSCHULE FEHRBELLIN
16	GESAMTSCHULE BAD WILSNACK (mit Grundschulteil)
17	GESAMTSCHULE IN DER SCHEUNENSTRASSE, WITTENBERGE
18	EXIN-GESAMTSCHULE ZEHDENICK
19	GESCHWISTER-SCHOLL-SCHULE ZOSSEN Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
20	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „J. H. PESTALOZZI“ LUCKENWALDE
21	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „AM AKAZIENHOF“ FALKENSEE
22	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE ELSTERWERDA
23	WERNER-VON-SIEMENS-SCHULE GRANSEE
24	PAUL-WERNER-GESAMTSCHULE COTTBUS
25	SCHMELLWITZER GESAMTSCHULE COTTBUS
26	GESAMTSCHULE SACHSENHAUSEN
27	GESAMTSCHULE GLÖWEN (MIT GRUNDSCHULTEIL), PLATTENBURG/OT GLÖWEN
28-PR	SPORTSCHULE POTSDAM „FRIEDRICH LUDWIG JAHN“ (Schule mit besonderer Prägung)
29-PR	SPORTSCHULE FRANKFURT (ODER) (Schule mit besonderer Prägung)
30	FRIEDRICH LUDWIG-JAHN- GESAMTSCHULE LUCKENWALDE (mit gymnasialer Oberstufe) Sportbetonte Gesamtschule I
31-PR	LAUSITZER SPORTSCHULE COTTBUS (Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, Schule mit besonderer Prägung)
32	GESAMTSCHULE „ALBERT SCHWEITZER“ BEESKOW (mit gymnasialer Oberstufe)
33	REALSCHULE PRITZWALK
34	PESTALOZZI-SCHULE LYCHEN (Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe)
35	GESAMTSCHULE „ALBERT SCHWEITZER“ HENIGSDORF
36	GESAMTSCHULE „FRIEDRICH LIST“ SEDDINER SEE (mit angeschlossener Primarstufe)
37	GESAMTSCHULE „HERBERT TSCHÄPE“ MAHLOW
38	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE SPREMBERG
39	ALLGEMEINE FÖRDERSCHULE „DR. THEODOR NEUBAUER“ LUCKAU

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
40	SANDOWER REALSCHULE COTTBUS
41	GESAMTSCHULE HOHEN NEUENDORF
42	STÄDTISCHE GESAMTSCHULE FINSTERWALDE (mit gymnasialer Oberstufe)
43	BAUHAUSSCHULE - Grund und Förderschule für Körperbehinderte Cottbus
44	GESAMTSCHULE LAUCHHAMMER
45	1. GESAMTSCHULE SPREMBERG
46	GESAMTSCHULE „CARL FRIEDRICH GRABOW“ PRENZLAU
47	ALBERT-EINSTEIN-GESAMTSCHULE EBERSWALDE (mit gymnasialer Oberstufe)
48	THEODOR-FONTANE-SCHULE COTTBUS (Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe)
49	GESAMTSCHULE „FRIEDRICH SCHILLER“, SCHWEDT / ODER
50	KOOPERATIONSSCHULE FRIESACK (mit Grundschulteil ,Förderklassen, Sek. I und gymnasialer Oberstufe)
51	SPORTBETONTE GESAMTSCHULE ELSTERWERDA (mit integrierten Grundschulteil)
52-PR	EUROPASCHULE WERNEUCHEN (Sportbetonte Gesamtschule und Ganztagschule, Schule mit besonderer Prägung)
53	GESAMTSCHULE „DREIKLANG“, SCHWEDT/ODER

2. Kleine Grundschulen

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
G-01	KLEINE GRUNDSCHULE TÖPCHIN
G-02	GRUNDSCHULE UCKRO, LUCKAU/OT UCKRO
G-03	KLEINE GRUNDSCHULE „THOMAS MÜNTZER“ KLEINOW
G-04	GRUNDSCHULE PRIEROS
G-05	FRANZ-FÜHMANN-GRUNDSCHULE MÄRKISCH-BUCHHOLZ
G-06	KLEINE GRUNDSCHULE ZERNSDORF
G-07	„GRUNDSCHULE AM WENTOWSEE“ Marienthal
G-08	GRUNDSCHULE SCHÖNWALDE
G-09	GRUNDSCHULE DRAHNSDORF
G-10	GRUNDSCHULE AM KRIMNICKSEE SENZIG
G-11	GRUNDSCHULE GÖRLSDORF
G-12	GRUNDSCHULE DIPPMANNSDORF BELZIG/OT DIPPMANNSDORF
G-13	KLEINE GRUNDSCHULE NEU LÜBBENAU
G-14	GRUNDSCHULE „AM BEETZSEE“ RADEWEGE
G-15	KLEINE GRUNDSCHULE SCHMÖLLN, RANDOWTAL/OT SCHMÖLLN
G-16	KLEINE GRUNDSCHULE FÜRSTENWERDER NORDWESTUCKERMARK/OT FÜRSTENWERDER
G-17	KLEINE GRUNDSCHULE HETZDORF, UCKERLAND/OT HETZDORF
G-18	KLEINE GRUNDSCHULE MILMERSDORF „CLARA ZETKIN“
G-19	KLEINE GRUNDSCHULE RINGENWALDE, TEMMEN-RINGENWALDE
G-20	KLEINE GRUNDSCHULE MITTENWALDE
G-21	KLEINE GRUNDSCHULE „ANNE-FRANK-GRUNDSCHULE KARSTÄDT/OT GROß WARNOW
G-22	KLEINE GRUNDSCHULE GERDSHAGEN
G-23	KLEINE GRUNDSCHULE DEMERTHIN UND VEHLW
G-24	KLEINE GRUNDSCHULE KÖNIGSHORST
G-25	KLEINE GRUNDSCHULE SADENBECK, PRITZWALK/OT SADENBECK
G-26	GRUNDSCHULE BLUMENTHAL
G-27	JENAPLAN-GRUNDSCHULE LÜBBENAU

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
G-28	GRUNDSCHULE BREDEREICHE
G-29	KLEINE GRUNDSCHULE LINDENBERG
G-30	KLEINE GRUNDSCHULE AM OBERUCKERSEE, OBERUCKERSEE/OT WARNITZ
G-31	GRUNDSCHULE WOLLIN
G-32	KLEINE GRUNDSCHULE GROBWUDICKE
G-33	KLEINE GRUNDSCHULE GOLLMITZ
G-34	KLEINE GRUNDSCHULE HAMMELSPRING
G-35	GOETHE-GRUNDSCHULE GÖRITZ
G-36	KLEINE GRUNDSCHULE WERBELOW, UCKERLAND/OT WERBELOW
G-37	FRIEDRICH-LUDWIG-JAHN-GRUNDSCHULE LANZ
G-38	GRUNDSCHULE HOHENNAUEN SEEBLICK/OT HOHENNAUEN
G-39	GRUNDSCHULE MARZAHNA
G-40	KLEINE GRUNDSCHULE GOLZOW

3. Schulen mit besonderer Prägung

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
OG-01	„MAX- STEENBECK-GYMNASIUM COTTBUS
OG-02	DOLNOSERBSKI GYMNAZIUM CHOSEBUZ - NIEDERSORBISCHES GYMNASIUM COTTBUS
OG-03	STÄDTISCHES GYMNASIUM IV „CARL FRIEDRICH GAUß“ FRANKFURT (ODER)

4. Oberstufenzentren und weitere Schulen

Lfd. Nr.:	Schulbezeichnung
G/O-01	MONTESORI- GESAMTSCHULE POTSDAM
OSZ-01	OBERSTUFENZENTRUM „GEBRÜDER REICHSTEIN“ BRANDENBURG AN DER HAVEL
OSZ-02	OBERSTUFENZENTRUM MÄRKISCH-ODERLAND STRAUSBERG
OSZ-03	OBERSTUFENZENTRUM I TECHNIK POTSDAM

Liste der Vergleichsschulen

Folgende 20 Schulen wurden mittels Zufallserhebung aus der Gesamtpopulation aller Ganztagschulen als Vergleichsschulen ausgewählt:

Lfd.Nr.	Progr.Nr. neu	Progr.Nr. alt	Schulbezeichnung
1	02	74	Coubertinschule Potsdam
2	04	38	Gesamtschule Brück
3	34	21	Gesamtschule Lychen
4	32	64	Gesamtschule Beeskow mit GOST
5	40	86	Sandower Realschule Cottbus
6	GTP-29	82	Gesamtschule Frankfurt (Oder) mit GOST
7	25	84	Schmellwitzer Gesamtschule Cottbus
8	GTP- 30	42	Gesamtschule Luckenwalde mit GOST
9	08	72	Voltaire Gesamtschule Potsdam
10	13	79	Gesamtschule Görden
11	22	53	AFS Elsterwerda
12	41	14	Gesamtschule Hohen Neuendorf
13	07	37	AFS Beelitz
14	05	78	Gesamtschule Kirchmöser
15	17	03	Gesamtschule Wittenberge
16	21	31	AFS Falkensee
17	27	01	Gesamtschule Glöwen
18	39	48	AFS Luckau
19	47	27	Gesamtschule „Friedrich Schiller“ Schwedt
20	10	66	3. Gesamtschule Fürstenwalde

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg**

Referat 35

Schulische Qualitätsentwicklung, Schulforschung,
Pädagogische Schulentwicklung

Kontakt: heidrun.polke@mbjs.brandenburg.de

Auflage: 1000 Exemplare, Februar 2004

Steinstraße 104 – 106
14480 Potsdam

Druckerei:
Druckerei Grabow Teltow