

Uwe Hameyer & Michael Schratz

Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule

Pläne, Profile und Programme

Jede Schule hat eigene Ziele – darunter kurzfristige für einen Monat, manchmal sind es Jahrespläne, eher selten eine Mehrjahreskonzeption. Ganz gleich um welchen Zeitraum es geht – Ziele sind nicht automatisch schon Programm. Wer etwas wünscht oder eine Vision hat, muß wissen, wer mitmacht, wie das Ziel zu erreichen ist und welche Zwischenschritte anstehen, um auf aktiver, kollegialer Basis am Ziel anzukommen. Vielfach haben Schulen kein explizit formuliertes Programm, und dennoch wissen die Eltern, warum sie ihr Kind in diese oder jene Schule schicken. Es spricht sich rasch herum, daß es an dieser Schule ein engagiertes Lehrerteam gibt oder an jener das Wahlfachangebot sehr attraktiv ist. Man spricht dann von einem bestimmten Profil, das eine Schule hat, das sie von einer anderen unterscheidbar macht. Analog zum „heimlichen Lehrplan“ könnte man es auch das „heimliche Schulprogramm“ nennen, welches Gemeinsamkeiten in der schulischen Arbeit aufweist, ohne daß diese in Schriftstücken als Planungsrahmen noch zu lesen sind.

Wenn eine Schule in die Zukunft plant und nicht nur von einer Konferenz zur nächsten denkt, benötigt sie ein Instrument, das eine vereinbarte Richtung in Gestalt eines möglichst von allen akzeptierten Handlungsrahmens aufzeigt. In dieser Hinsicht setzen Programme pädagogische Gestaltungsschwerpunkte. Sie formulieren einen *Horizont der Kontinuität*. Sie schaffen *Verbindlichkeit innerhalb eines Gestaltungsrahmens* im Gegensatz zu einer Praxis, die dem Anspruchsdenken verhaftet ist und Eigenverantwortung über-

Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule

nimmt. Wer konstruktiv und selbstverantwortlich vorausdenkt, bahnt den Weg zu einem Programm auf der Basis kreativer Zusammenarbeit im Team.

Programmplaner wissen, daß Ziele, für sich genommen, nicht automatisch eine Antriebsenergie besitzen. Allerlei Fragen müssen beantwortet werden: Wo wollen wir hin? Wer macht mit? Was wollen wir zuerst erreichen, was später? Welche Mittel werden wir einsetzen? Welche Kompetenzen müssen wir ausbauen, um vorbereitet zu sein? Wo müssen wir hinzulernen? Wie stellen wir Fortschritte fest? Wann überprüfen wir genauer, ob der richtige Weg eingeschlagen ist? Welche Kurskorrekturen sind angesagt? Gefällt das Programm auch denjenigen, für die es gedacht ist, aber nicht mitmachen können?

Ein gutes Schulprogramm braucht Klarheit und kooperatives Vorgehen beim Problemlösen. Klarheit hat mit Klärung zu tun. Die Ziele und Erwartungen an die Beteiligten müssen nachvollziehbar gemacht werden. Was das Programm verspricht, muß alle – zumindest die Aktiven – überzeugen können. Daher ist Klarheit nur in transparenter Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowie dem Umfeld der Schule zu erreichen – keine naturgegebene Selbstverständlichkeit, sondern eine Qualität, die immer neu zu erwirken ist. Abbildung 1 zeigt Klarheit im Programmgefüge eines Mittelstufenzentrums, ohne bereits etwas über den Weg der Zielerreichung zu verraten.

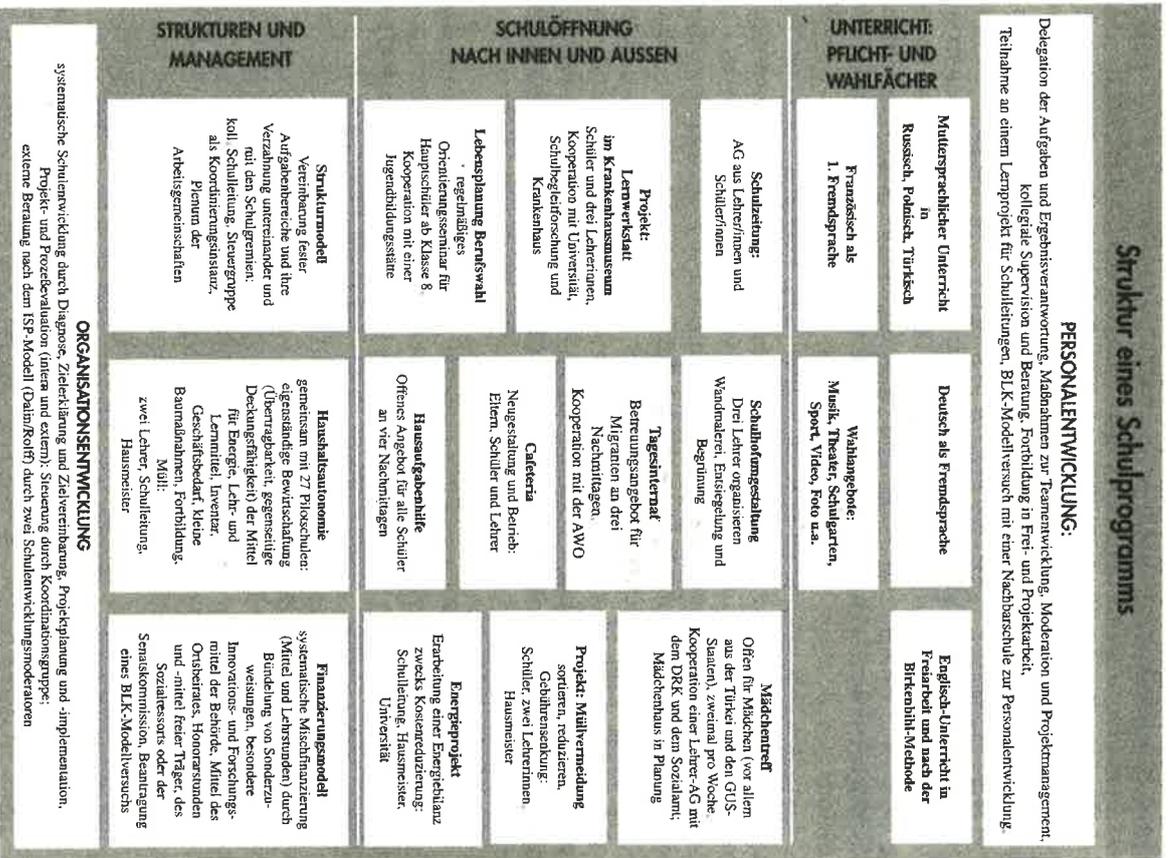


Abbildung 1: Struktur eines Schulprogramms (aus Fleischer-Bickmann/Maritzen 1996, 15)

Wer ein Schulprogramm aufstellt und es zum Erfolg bringen will, muß in der Kommunikation gut sein. Die *Verständigung* über Ziele und Schwerpunkte ist genauso zentral wie das Verstehen dessen, was im Programm steht, sowohl auf dem Papier als auch in den inneren Plänen der Beteiligten. Ein Schulprogramm ist, wie das Wort nahelegt, ein *Programm der ganzen Schule* und nicht einer kleinen Fraktion von Idealisten oder einer *pressure group*. Schon gar nicht ist das Schulprogramm identisch mit den durchgesetzten Träumen eines Schulleiters. Natürlich sollen und können Schulleitungen Impulse setzen, Bewegung auslösen und Initiativen aus dem Kollegium begleiten. Sie können jedoch nicht einfach ihre Welt der Träume absolut setzen, auch wenn Träume – in Form von Visionen – wichtig sind.

Von der Vision zur Aktion

„Wenn die Gedanken groß sind, dürfen die Schritte dahin klein sein“, resümiert Hartmut von Hentig (1996, 25) in seinem Rückblick auf Innovationen im Bildungsbereich, und das gilt natürlich auch für die Arbeit mit dem Schulprogramm: Ohne Vision gibt es keine Zukunftsperspektive, ein bloßer Traum bleibt Utopie. Um die Träume einer künftigen Schule wirksam werden zu lassen, benötigt es einer Vereinbarung in Form des Schulprogramms, aber auch Schritte der Umsetzung im Sinne einer kollaborativen Umsetzungsplanung. Abbildung 2 zeigt diesen Zusammenhang auf unterschiedlichen Ebenen auf.

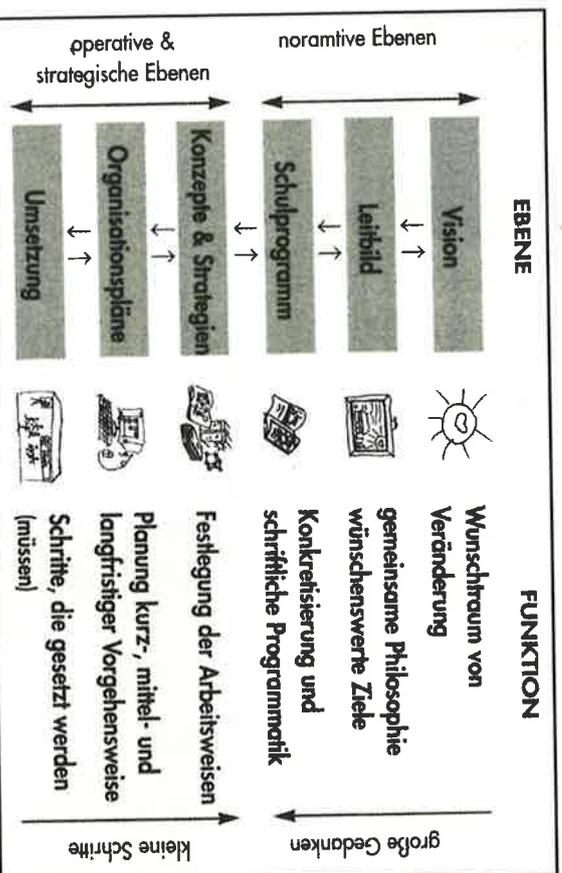


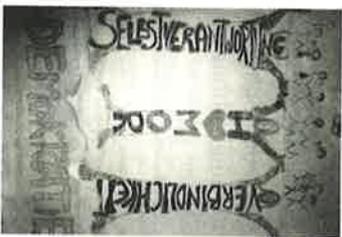
Abbildung 2: Ebenen und Funktionen bei der Erstellung eines Schulprogramms

Vision

„Die Vision ist das Bewußtsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt“ (Hinterhuber 1996, 43). Sie weist die Richtung, in welche die künftige Entwicklung einer Schule gehen soll. Ähnlich einem Leisten, der einem immer wieder den Weg weist, den man gehen möchte, an dem sich das Handeln und Denken ausrichtet. Man fühlt sich sozusagen angezogen. Nicht über den Verstand, sondern über das Herz, die Sehnsucht nach etwas Neuem. Visionsarbeit erfolgt meist über das Auslösen von inneren Bildern, welche eine entsprechende Anziehungskraft (Sehnsucht) auslösen. „Die Zukunft in mentalen Bildern vorzunehmen bedeutet, ein geistiges Programm aktivieren, das den eigentlichen Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt. Aber Menschen, die nur Visionen haben, bleiben 'Träumer'; umgekehrt verkümmern und vertrocknen oft die Aktivitäten von 'Realisten' ohne weiterreichende Perspektiven.“ (Fischer/Schratz 1993, 113)

Methode ① Die Traumschule zeichnen

Je nach Größe der Teilnehmerzahl (nach Möglichkeit das ganze Kollegium mit SchülerInnen und Eltern) werden (FüHer-)Gruppen gebildet, die jeweils ein Flipchart-Papier (Alternative: helles Packpapier) und farbige Stifte erhalten. Sie sollen gemeinsam die Merkmale ihrer Traumschule zeichnen. In der Arbeitsphase kann es sich als hilfreich erweisen, eine geeignete Musik zur Unterstützung des meditativen Prozesses im Hintergrund laufen zu lassen. Im Anschluß an die Zeichenphase werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Dabei geht es vor allem um das Kennenlernen der Bildkompositionen und nicht um die Auseinandersetzung über Für und Wider! (Foto: Traumschule des GRC Singinergasse in Wien, erstellt von einem Team dieser Schule.)



Methode ② Persönliche Symbole mitbringen



Die TeilnehmerInnen (nach Möglichkeit das ganze Kollegium mit interessierten SchülerInnen und Eltern) werden gebeten, zu einer gemeinsamen Veranstaltung (etwa anläßlich eines Pädagogischen Tages) ein Symbol mitzubringen, das für sie einen wichtigen Baustein für die Vision der künftigen Schule darstellt. Die Gegenstände werden

jeweils einzeln in die Mitte des Raumes gelegt und kommentiert („Für mich ist ... ein wichtiger Baustein meiner Traumschule, weil ...“). Aus den einzelnen (Symbol-)Bausteinen entsteht ein neues, meist sehr komplexes Gebilde, das mehr als die Summe der einzelnen Beiträge darstellt und daher neue Assoziationen hervorruft. Die einzelnen TeilnehmerInnen äußern spontan ihre Eindrücke, welche nach Möglichkeit (auf Flipchart, Tonband o.ä.) gesammelt werden. Zum Wachhalten der Erinnerung kann sich das Fotografieren des Endprodukts als hilfreich erweisen. (Foto: Symbolsammlung am Pädagogischen Tag des Realgymnasiums Bruneck.)

Leitbild

„Im Leitbild wird die Grundhaltung formuliert, nach der sich die Organisation in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert.“ (Lotmar/Tondeur, 1993, 227) Leitsätze sind einprägsame Zielformulierungen, welche das Wunschschild aus der Vision in prägnante Worte fassen. Der Leitsatz enthält die gemeinsame Philosophie, weshalb er trotz der Kürze von allen verstanden werden und eine positive (Sog-)Wirkung auslösen kann. Gegenwärtig versuchen beispielsweise die Regierenden zahlreicher EU-Staaten, unter dem Leitbild des „Sparpakets“ ihre Austeritätspolitik zu präsentieren. Das kann aber nur gelingen, wenn alle auch daran glauben, daß hier gespart und nicht nur umgeschichtet wird. Daher werden von der Bevölkerung auch glaubwürdige Schritte erwartet. Dasselbe gilt natürlich auch für das Leitbild in der Schule, welches meist auch als Aushängeschild für die Öffentlichkeitsarbeit verwendet wird. Steht auf dem Folder eines Gymnasiums der Leitsatz „Lernen mit Freude“, wird der Anspruch von den Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Eltern daran zu messen sein, ob die Kinder und Jugendlichen tatsächlich auch gerne zur Schule gehen und mit Freude lernen.

Das Leitbild, das die Grundhaltung und damit den Wertekonsens der Schule signalisiert, kann in Form eines prägnanten Leitsatzes formuliert („Lernen mit Freude“) oder über visuelle Stimulanz transportiert werden, was das Deckblatt eines Werbeträgers einer Hauptschule in Abbildung 3 zeigt.

Schulautonomiemodell der Hauptschule Großpetersdorf

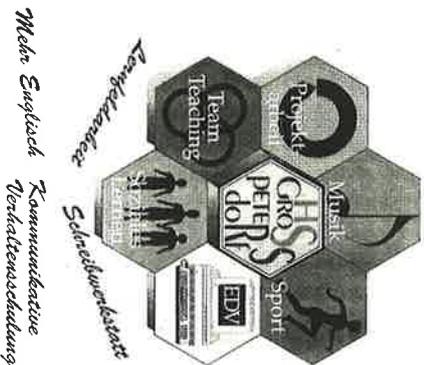


Abbildung 3: Leitbild als Werbeträger für das Bildungsangebot einer Hauptschule

Leitbilder lassen sich auch als Summe von Leitsätzen darstellen, was sich dann liest wie die Miniaturversion von übergeordneten Grundsätzen eines Lehrplans. Sie enthalten aber bereits Hinweise auf die kollegiale (Zusammen-)Arbeit als Voraussetzung für das Gelingen des Bildungsanspruchs, wie etwa folgendes Beispiel aus einem Gymnasium (aus Küng 1995, 52).

Leitbild – Gymnasium Egg

1. Unsere Schule ist eine regionale Bildungs- und Veranstaltungstätte, welche die **Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung** zum Ziel hat.
2. Die überschaubare Größe wollen wir für ein **freundliches und offenes Schul- und Lernklima** nutzen.
3. Wir stellen **hohe Anforderungen** an den Lernwillen und die Leistungsbe-reitschaft unserer Schülerinnen und Schüler.
4. Es ist uns wichtig, daß die **aktive Mitarbeit** und das **Engagement** der Lehrenden und Lernenden **über die Unterrichtbarkeit hinaus** gehen.
5. Für unser Kollegium ist es von großer Bedeutung, sich um eine **Atmosphäre der Zusammenarbeit und des Teamgeistes** zu bemühen.
6. Wir sind bereit, uns sowohl fachlich als auch in Hinblick auf neue Lehr- und Lernmethoden **ständig weiterzubilden und unsere Unterrichtbarkeit kritisch zu reflektieren**.
7. Das Hinführen der Schülerinnen und Schüler zu **Weltoffenheit, Kritikfähigkeit, Toleranz, sozialem Engagement und Verantwortlichkeit** für sich und die **Umwelt** ist uns ein wesentliches Anliegen.

Abbildung 4: Leitbild eines Gymnasiums als Aufzählung von Leitsätzen

Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule

Leitbilder werden oft dadurch unterstützt, daß das Design eines Logos deren Botschaft unterstreicht bzw. ergänzt. Dies läßt sich anhand folgender Abbildung (aus Küng 1995, 54) aufzeigen, welche sich auf das Leitbild in Abbildung 4 bezieht.

	<p>BORG BUNDES OBERSTUFENREALGYMNASIUM übliche Abkürzung für die Bezeichnung unseres Schultyps Name auf den Punkt gebracht zentrale Bildungsstätte im Bregenzertal</p>
	<p>3 LINIEN Bewegung Kommen und Gehen aus verschiedenen Richtungen kommen an unserer Schule sein etwas mitbewegen wieder hinausgehen und dabei neue Richtungen einschlagen</p>
	<p>3 LINIEN naturwissenschaftlicher Zweig bildnerischer Zweig musischer Zweig verschiedene Neigungen mitbringen an unserer Schule mit ihren drei Zweigen sein wieder gehen und vielleicht auch durch unseren Einfluß neue Richtungen einschlagen</p>
	<p>3 SPITZEN Pfeilspitzen? Wegweiser Markierungen aus verschiedenen Richtungen kommen und Verschiedenes mitbringen es an unserer Schule formen neue Richtungen einschlagen und Verschiedenes mitnehmen aber auch spüren, daß es eine gemeinsame Richtung gibt und gibt</p>
	<p>3 LINIEN, 3 SPITZEN Werte Leitbild Wofür die drei Linien auch stehen mögen, sie haben drei Spitzen wie Pfeilspitzen, die eine gemeinsam angestrebte, übergeordnete Richtung andeuten.</p>

Abbildung 5: Das Logo als Ergänzung zum Leitbild und seine Botschaft

Auch bei der kreativen Ausgestaltung von Leitbildern und Logos ist bedeutsam, daß ihre Botschaft gelebt wird. Martin Luther King hat mit seinem Satz „Ich habe einen Traum“ in den USA viele Menschen bewegt, um die Gleichstellung der Menschen zu erreichen, er hat diesen Traum aber auch vorlebt. Daher leben viele *Leitbilder* auch von der Persönlichkeit von *Leitfiguren*.

Methode ③ Sätze für Leitbilder formulieren

Die Grundlage des Leitbilds sind Leitsätze, welche auf die Visionsarbeit (vgl. ① und ②) aufbauen und positiv formuliert sind. Dazu ist es hilfreich, wenn auf einem Arbeitsblatt Satzanfänge vorbereitet werden, welche (in Gruppenarbeit) vervollständigt bzw. ergänzt werden (siehe Beispiele):

Als Schule wollen wir gemeinsam ...
Unsere Schule ist ...
Uns ist wichtig, daß ...
Wir sind bereit, ...
Die Schülerinnen erwarten von der Schule, daß ...
Die Eltern erwarten von der Schule, daß ...
Wir sind uns einig, daß ...
...

Schulprogramm

Das Schulprogramm ist die schriftliche Ausformulierung und Konkretisierung von Leitbildern. Es enthält ein grundsätzliches Einverständnis über die Ziele und strategischen Maßnahmen (z.B. Leistungsorientierung, Sportausrichtung, Hausaufgabenpraxis etc.), die in Form von „Verhaltensrichtlinien“ niedergeschrieben werden. Es beinhaltet u.a. Grundsätze, die Selbstdefinition, Zielsetzung, Arbeitsmethoden und Arbeitsschwerpunkte, Angebote, Tätigkeitsbereich, Kompetenzen und Potentiale, Kooperationen, Öffentlichkeit und Umwelt, Organisationsstruktur und -kultur, Geschichte der Schule, Finanzierung etc. Wenn man Schulprogramme vergleicht, finden sich unterschiedliche Formen der Konkretisierung, was nicht zuletzt dem unterschiedlichen Entstehungszusammenhang Rechnung trägt. Damit sind Schulprogramme auch nicht übertragbar. Wie immer ein Schulprogramm formal und inhaltlich strukturiert ist, es dient vor allem als Instrument der Kommunikation:

- einerseits der strategischen Kommunikation mit der Öffentlichkeit: Abgrenzung zu anderen Schulen, Orientierungshilfe für Eltern, Stellenwert in der Region bzw. Kommune usw.
- andererseits dem Schaffen eines gemeinsamen Selbstverständnisses als Grundlage für eine qualitative Arbeit: gemeinsame Philosophie über Unterricht, Umgang mit Disziplin, Arbeit im Team usw.

Das Schulprogramm beinhaltet also Werte, welche die programmatische Ausrichtung der schulischen Arbeit (nach außen) umschließt. Daher ist die Erstellung eines Schulprogramms oft auch ein Prozeß des Zusammenfindens für die Schule, der ein Gefühl der Gemeinsamkeit erzeugt. Das Verhalten der Mitglieder sollte sich demnach nach diesem (Werte-)Programm ausrichten, um diese gemeinsame Philosophie zu transportieren. Dazu tragen Fragen bei wie:

- Wer sind wir als Schule? (Lauter Individualisten? Ein Team? Ein Kollektiv?)
- Was wollen wir?
- Wie wollen wir das erreichen?
- Wer sind unsere Ansprechpartner (innen und außen)?
- Was sind unsere ethischen Grundwerte?
- Was sind unsere strategischen Maßnahmen?

Hinter den Antworten auf diese Fragen steht das, was man den (Lebens-)Sinn der Schule bezeichnen kann, ihre *Identität*. (Im Bereich der Wirtschaft spricht man von der *Corporate Identity*.)

Konzepte und Strategien

Das Schulprogramm als solches ist zunächst lediglich die Verschriftlichung der schulischen Selbstdefinition, Zielsetzung, Schwerpunkte etc. Erst wenn es sich auf das tatsächliche Verhalten der Beteiligten und Betroffenen auswirkt, kann ein Schulprogramm etwas bewegen. Daher werden entsprechende Konzepte und Strategien benötigt, welche die Verschriftlichung im täglichen Schulleben belegt. Dazu ist es erforderlich, die Funktionen eines Schulprogramms genauer zu beleuchten.

Funktionen eines Schulprogramms

- Es setzt Prioritäten bzw. Schwerpunkte für die Arbeit der Schule (mittel- und langfristige).
- Es bietet eine Orientierungshilfe für Eltern bei der Einschätzung der Schule (Auswahl, Bewertung).
- Es ermöglicht zielgerichtetes Handeln, indem es eine Art Leitlinie für das Handeln aller Mitglieder der Schule darstellt.
- Es schafft Synergieeffekte bei der Arbeit, wenn alle wissen, wo es lang geht. (Alle ziehen am gleichen Strang.)
- Die Kräfte werden auf das Wichtigste konzentriert. (Kein Verzetteln der einzelnen und mühsame Auseinandersetzung über unterschiedliche Vorstellungen bei jeder Entscheidung.)
- Es ist ein Führungsinstrument, das der Schulleitung Transparenz und Durchsetzungsmöglichkeit bietet (Verbindlichkeit der festgeschriebenen Regeln).
- Es vermittelt ein klares Bild nach außen, wodurch die Schule klar positioniert ist. (Man weiß, wie man dran ist.)
- Es hilft bei der Personalauswahl, da sich Lehrkräfte am vorhandenen Schulprogramm ausrichten oder an eine andere Schule gehen müssen.

Da sich Konzepte und Strategien nur für konkrete Situationen formulieren lassen, zeigen wir diesen Aspekt an einem Beispiel auf. Hausaufgaben stellen für Schule und Elternhaus aus mehreren Gründen ein Problem dar. Daher hat eine Schule die Vereinbarung über den Umgang mit Hausaufgaben in ihr Schulprogramm aufgenommen, um die Kommunikation über diesen wichtigen Aspekt innerhalb der Schule und nach außen zu ermöglichen.

Wie stark dürfen Hausaufgaben Kinder belasten?

Der zeitliche Rahmen für Hausaufgaben ist klar festgelegt:

Klasse 1 und 2 bis zu 30 Minuten.
Klasse 3 und 4 bis zu 60 Minuten.

Aus der täglichen Beobachtung im Unterricht wird deutlich, daß manche Schüler sogar fünfmal soviel Zeit brauchen wie ihre "schnellen" Mitschüler. Hausaufgaben müssen so gestellt werden, daß jeder sein Pensum in dieser Zeithorizonte schaffen kann.

Was ist zu tun, wenn das Kind diese Aufgaben in dieser Zeit nicht schafft? Hausaufgaben abbrechen und den Lehrer/die Lehrerin bitte kurz schriftlich informieren. Er/sie weiß dann, daß das Kind weitere Hilfe braucht oder neue Aufgaben, an denen es mit Erfolg lernen kann.

Hausaufgaben unter Druck und Tränen prägen sich ein – sie fördern Lernblockaden und bringen keinen Lernerfolg. Wenn Eltern die Schwierigkeiten des Kindes bei Hausaufgaben vor dem Lehrer verstecken wollen, beginnt für das Kind der Teufelskreis der Lernstörungen. Hier ist das offene Gespräch mit dem Lehrer/der Lehrerin erforderlich, er/sie berät im Einzelfall.

Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule

Über diese Vereinbarung im Schulprogramm wird eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus geregelt. Hausaufgaben sind meist nicht nur für Schülerinnen und Schüler ein leidiges Thema, sondern oft auch für Eltern. Aufgrund der Unklarheit der Ausgangslage fühlen sich Eltern oft in einem Konflikt: Sollen sie ihren Kindern aufwendige „Nachhilfe“ geben, damit sie die Hausaufgaben schaffen, oder sollen sie sich bei der betreffenden Lehrperson beschweren, was ihrem Kind möglicherweise Probleme schafft. Der abgedruckte Text schafft Klarheit und macht Eltern nicht zu Bittstellern oder Kritikern, wenn sie diesbezüglich mit der Schule Kontakt aufnehmen. Umgekehrt stehen die Lehrkräfte nicht unter Druck, sich für ihre pädagogische Arbeit rechtfertigen zu müssen. Klare Vereinbarungen an den Schnittstellen erleichtern die Kommunikation.

Eine andere Form der Verfahrensregelung hat ein Wiener Gymnasium gewählt, um den nicht mehr schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II zumindest einen Teil der Verantwortung für ihre eigene Bildung zurückzugeben, d.h. sie aus der Konsumhaltung in die Eigenverantwortung zu führen. Dazu wurde im Rahmen einer pädagogischen Klausur ein *Bildungsvertrag* verfaßt, der die gegenseitige Verpflichtung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern regeln soll (Abb. 7).

Dieser Bildungsvertrag ist auf jene Bildungsziele ausgerichtet, welche im Gymnasium aufgrund der ausgeprägten Fachorientierung oft auf der Strecke bleiben. Sie können allerdings nicht ohne die Bereitschaft und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Auch hier soll der Vertrag Klarheit über die Erwartungen und Verbindlichkeiten schaffen.

Bildungsvertrag
(Beispiel)

Ich, Rudolf Maria, schließe mit dem Klassenlehrteam der 6.X-Klasse folgenden Vertrag ab:

Die Lehrerinnen und Lehrer des Akademischen Gymnasiums Wien I, soweit sie mich unterrichten, garantieren mir, daß ich bis zum Abschluß der Gymnasialzeit an dieser Schule folgende Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben kann:

- logisch denken zu können
- Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden
- mir über Vorkommnisse und Probleme eine fundierte Meinung bilden zu können
- Urteile erst nach Abwägung der relevanten Faktoren zu fällen
- Probleme zu erkennen und zielführende Strategien zu deren Lösung erarbeiten zu können
- meine Meinung in adäquater Weise vertreten zu können und dafür einzustehen
- mehrere Methoden anwenden zu können, um Wissen selbständig zu erwerben
- Verantwortung gegenüber meinen Mitmenschen (Mitschülern) zu tragen, sie nicht am Lernen zu behindern, sondern - im Gegenteil - sie beim Lernen zu unterstützen
- ...
- ...
- ...

Bitte, fortsetzen!

Ich verpflichte mich, alle Tätigkeiten, Maßnahmen etc. durchzuführen, die zur Erreichung der genannten Ziele notwendig sind und stets im Hinblick auf diese Ziele zu handeln.

Die Vertragspartner:

Der Klassenvorstand (für das Klassenlehrteam)	Der Schüler/die Schülerin
Der Direktor/die Direktorin	

Abbildung 7: Muster eines Bildungsvertrags (aus Blüml 1997, 42)

Die Mikropolitik in der Entwicklung des Schulprogramms

Die vorgestellten Beispiele zeigen auf, wie Schulen versuchen, eine Verbindlichkeit zwischen den relevanten Einflußgrößen auf die Arbeit an der Schule herzustellen. Sie sind in Abbildung 8 grafisch zusammengefaßt.

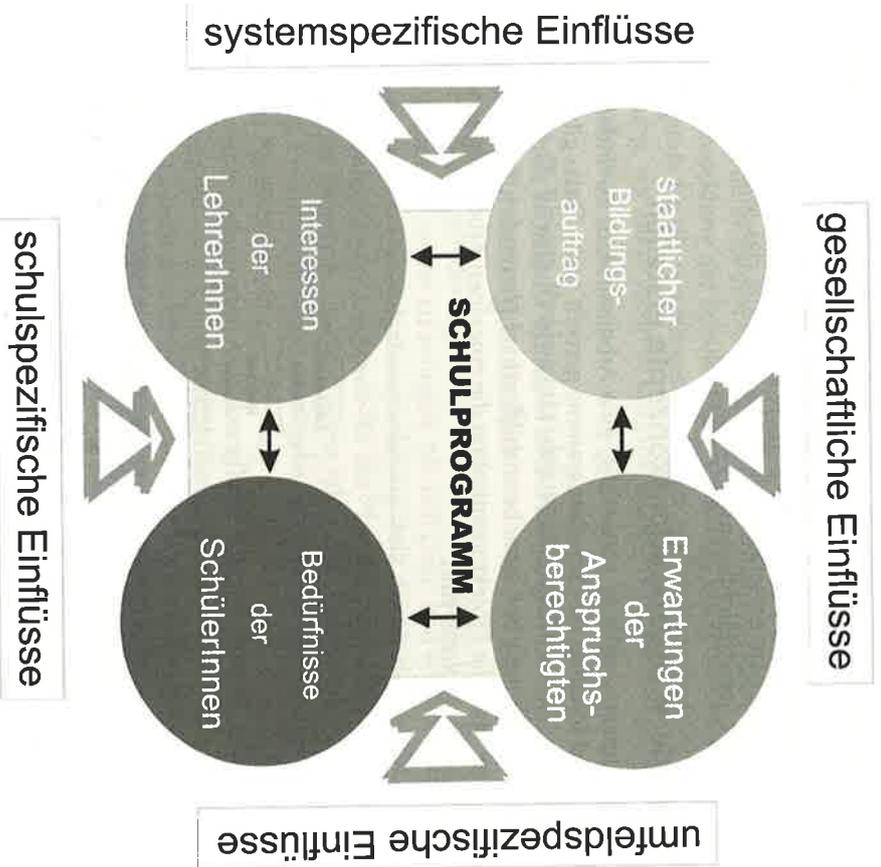
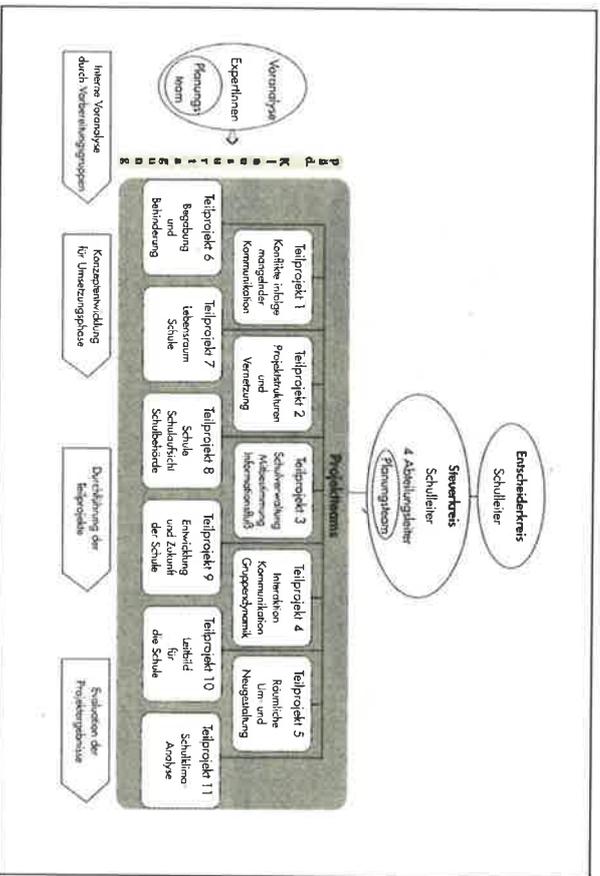


Abbildung 8: Die vier Einflußbereiche auf das Schulprogramm

Bei der Erstellung eines Schulprogramms sollte darauf Bedacht genommen werden, daß es zur Berücksichtigung möglichst aller Bereiche kommt: Die Vorgabe des staatlichen Bildungsauftrags bildet über organisatorische und inhaltliche Vorgaben den gesetzlichen Rahmen, der von der Schule einerseits über die Gestaltungsspielräume schulautonomer Maßnahmen, andererseits über die Interpretationsmöglichkeiten von Rahmenlehrplänen standort-spezifisch ausgestaltet werden kann. Dabei sollten die Erwartungen der Anspruchsberechtigten¹ (Eltern, Gemeinde, Wirtschaft ...) einbezogen werden, um den umfeldspezifischen Voraussetzungen (regionaler Bedarf) zu genügen. Dabei spielen auch die Schülerinnen und Schüler eine große Rolle, da sie die „Prosumer“ (Produzenten und Konsumenten) im Bildungsprozess sind. Innerhalb der Schule spielen nicht zuletzt die Interessen und Möglichkeiten der Lehrenden eine entscheidende Rolle, ohne die das jeweilige Schulprogramm nicht verwirklicht werden kann.

Methode ⑤ Organisationskonzepte erstellen

Für die Umsetzung ist es notwendig, eine Arbeitsstruktur zu finden, die den Zielen und Inhalten des Schulprogramms gerecht wird. Dazu gibt es unterschiedliche Darstellungsformen. Die folgende Übersicht stammt aus der Schulentwicklungsarbeit einer berufsbildenden höheren Schule in Innsbruck, in welcher über die Projektorganisation die einzelnen Arbeitsbereiche für die Umsetzung aufgelistet sind.



Das es sich um eine große Schule handelt, wurden die Aktivitäten im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit in mehrere Teilprojekte untergliedert, welche von einzelnen Projektteams bearbeitet wurden. Ein Steuerkreis wurde eingerichtet, um die einzelnen Teilprojekte zu koordinieren. Darin erfolgte auch die zeitliche Abstimmung und die Festlegung der Evaluationsmaßnahmen.

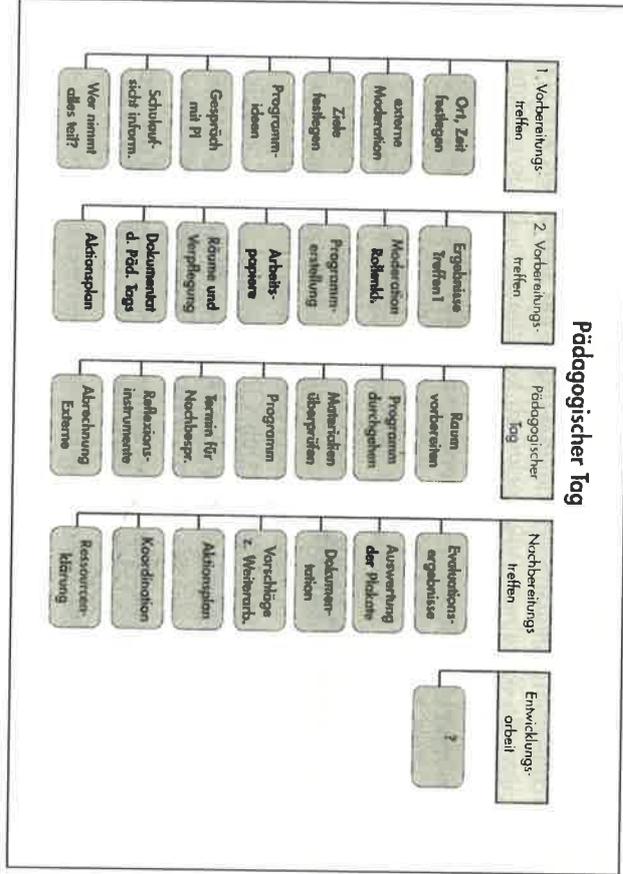
Organisationspläne

Organisationspläne helfen bei der zeitlichen Strukturierung der kurz-, mittel- und langfristig durchzuführenden Aufgabenstellungen im Laufe von Maßnahmen zur Entwicklung der Schule. Dazu stehen unterschiedliche Instrumente zur Verfügung. Sie dienen der gemeinsamen Abstimmung und der zeitlichen Orientierung, vor allem wenn es um eine fächerübergreifende Zusammenarbeit im Kollegium geht.

Methode ⑥ Einen Projektstrukturplan zur Aufgabengliederung erstellen

Ziel der Aufgabengliederung ist es, die Gesamtaufgabe (z.B. ein Schulentwicklungsprojekt) soweit zu zerlegen, bis sich plan- und kontrollierbare Teilaufgaben ergeben. Die Aufgabengliederung stellt die Grundlage für die weitere Organisationsgestaltung sowie für die Planung des Ablaufs und der Termine dar. Der *Projektstrukturplan* ist ein hilfreiches Instrument zur Aufgabengliederung. Er wird durch eine schrittweise horizontale und vertikale Gliederung eines Projekts erstellt.

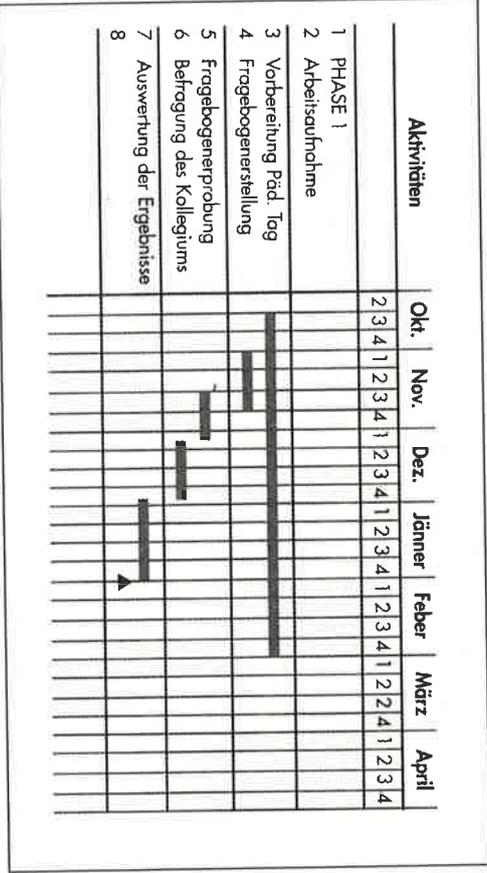
Um zu einer detaillierten Aufgabengliederung zu kommen, ist es notwendig, sich entsprechende Gliederungskriterien zu entwickeln. Die Gliederung nach einem Gliederungskriterium führt zur horizontalen Entwicklung des Projektstrukturplans. Die Nacheinanderschaltung von mehreren Gliederungsschritten führt zur vertikalen Strukturierung. Der resultierende, hierarchisch strukturierte Graph (Baumstruktur) gibt einen Überblick über die einzelnen Teilaufgaben und deren Zusammenhänge. Die folgende Abbildung stellt das Beispiel eines Projektstrukturplans für die Organisation eines Pädagogischen Tages dar.



Der Projektstrukturplan gibt nicht nur einen Gesamtüberblick über die zu leistenden Aufgaben, sondern stellt auch ein Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrument in einem dar. Diese Methode kann auch für kleinere Vorhaben verwendet werden, bei denen die Verzweigungsdichte geringer ist.

Methode 7 Einen Balkenplan zur Terminplanung erstellen

Zur Feinplanung der zeitlichen Abfolge der einzelnen (Projekt-)Aktivitäten stellt der Balkenplan ein übersichtliches Instrument dar, welches den jeweiligen Leistungsfortschritt auf einen Blick überprüfbar macht. Die einzelnen Aktivitäten werden (in zeitlicher Abfolge) untereinander in der linken Kolonne eingetragen und deren Dauer über die Länge des Balkens in der Kalendervorgabe sichtbar gemacht. Der folgende Ausschnitt aus einem Balkenplan zur Vorbereitung eines Pädagogischen Tages mittels Fragebogenerhebung stellt den Aufbau eines Balkenplanes vor.



▲ stellt einen Meilenstein dar. Ein *Meilenstein* ist ein überprüfbares Zwischenergebnis, das inhaltlich und terminlich definiert ist und eine Gesamtbeurteilung des Projektablaufs erlaubt. An jedem Meilenstein erfolgt *Berichterstattung* an die Personen, welche mit der Koordination der Aktivitäten befaßt sind. Meilensteine haben aber auch *Motivationscharakter*, etwa als ob man bei einer Bergtour ein (erstes) Etappenziel erreicht hat („*Wir haben einen wichtigen Schritt hinter uns gebracht!*“). Meilensteine dienen aber auch als *Orientierungshilfe*, damit man weiß, wo man steht bzw. stehen sollte, um mögliche Kurskorrekturen vornehmen zu können.

Umsetzung

Alle Aktivitäten im Rahmen von Schulentwicklung nutzen wenig, wenn sie schlußendlich nicht in die Praxis umgesetzt werden. Damit die Umsetzung nicht dem Zufall überlassen bleibt, hat es sich als hilfreich erwiesen, dafür entsprechende Instrumente einzusetzen. Ich stelle zwei davon hier vor.

Methode 8 Verbindlichkeit in der Umsetzung herstellen

Im Zusammenhang mit Schulentwicklung kommt es oft zu Arbeitsergebnissen, welche für die Umsetzung aufbereitet werden. Ein Protokoll der Ergebnisse allein trägt meist nicht dazu bei, daß auch verbindlich an den Vorschlägen weitergearbeitet wird. Es hat sich daher als hilfreich erwiesen, wenn noch alle TeilnehmerInnen anwesend sind, ein Arbeitsprogramm nach

folgendem Muster zu erstellen, in dem die weiteren Schritte nach den Fragen WAS? WER? WANN? festgehalten sind, nach dem sogenannten W-Raster.

WAS? zu erledigende Aufgaben	WER? verantwortliche Person(en)	(bis) WANN? verbindliche Zeitleiste
---------------------------------	------------------------------------	--

Dieser Raster schafft über die Festlegung der Zeiträume eine Verbindlichkeit in der Umsetzungsphase, wodurch auch jederzeit überprüft werden kann, ob die vereinbarten Aufgabenstellungen durchgeführt worden sind.

Methode ② Dringlich oder wichtig?

Die größte Ressource im Alltag einer Schule stellt die Zeit dar, auf die das reibungslose Organisieren von Schule und Unterricht ausgerichtet ist, sodass die „Organisation“ der Schulentwicklung den „dringlicheren“ und „wichtigeren“ Aktivitäten weichen muß, also dem, was oft als Alltagsdruck bezeichnet wird. Demnach ergibt sich für den Stellenwert von Wichtigkeit und Dringlichkeit in der Schule meist folgende Aufteilung (vgl. Fischer/Schatz 1993, 76).

DRINGLICH	DRINGLICH	NICHT DRINGLICH
WICHTIG	① Unterricht/Supplierungen aktuelle Probleme: Drogenmißbrauch bei Schulveranstaltungen psychische Krisen von Lehrerinnen und Schülern Rechtsradikalismus in der Schule, Gewalt gegen Mädchen	② Teambildung Kommunikations- strukturen schaffen und pflegen Aktivitäten zur Schulentwicklung Pädagogische Klausur Werte-Klärung/Vision/ Leitbild Qualitätsicherung/ Evaluation Krisenprävention
NICHT WICHTIG	③ Telefonate Pausenaufsicht Listen abgeben Anmeldungen einsammeln Unterschriften kontrollieren Klassenbuch auf dem laufenden halten Ansuchen rechtzeitig abliefern	④ Plauderei und Plausch Geschäftigkeit unnütze Besprechungen manche Telefonate und Korrespondenzen Intrigenspiele sich „Zeitdieben“ widmen ...

Lehrerinnen verbringen ihre Zeit in unterschiedlicher Gewichtung in einem der vier Quadranten, wie exemplarisch in der Skizze im Hinblick auf mögliche Aktivitäten ausdifferenziert werden. Die meisten agieren vorrangig in den Quadranten ① und ③ (Bereich Dringlichkeit) und flüchten manchmal zu den nicht wichtigen und nicht dringlichen Aktivitäten des Quadranten ④ („Zeitresser“). Dringliche Dinge stellen eine unmittelbare Belastung dar, weshalb auf sie gewöhnlich sensibel reagiert wird. Für die erfolgreiche Entwicklung einer Schule ist es wichtig, sich auch mit jenen Aktivitäten zu befassen, die keinem unmittelbaren Handlungsdruck folgen. Weil sie nicht dringlich sind, werden sie oft nicht getan. Eine aktive Schule muß früh genug Vorsorge treffen und die wichtigen Dinge tun, nicht (nur) die dringlichen. Das läßt sich am Beispiel „Krisen“ aufzeigen. Wird die „Prävention von Krisen“ aus Quadrant ② vernachlässigt, dann werden ständig „Krisen“ in Quadrant ① das institutionelle Leben bestimmen (vgl. Schratz 1995). Besonders die Aktivitäten am Weg von der Vision zur Umsetzung sind dringlich und nicht wichtig, weshalb sie einer besonderen Würdigung bedürfen.

Bei der Verwendung des Wichtig-Dringlich-Quadranten-Systems werden zunächst die anstehenden bzw. geplanten Aktivitäten in Form eines Brainstorming gesammelt. Dann wird darüber debattiert, in welchen Quadranten zwischen „(nicht) dringlich“ und „(nicht) wichtig“ sie eingetragen werden. Die im Quadranten „wichtig“/„nicht dringlich“ gesammelten Items werden bei der weiterführenden Arbeit soweit berücksichtigt, daß sie nicht aufgrund des Arbeitsdrucks auf der Strecke bleiben.

Analyse- und Gestaltungsschritte

Der Weg zu einem Schulprogramm ist mit einem Staffellauf zu vergleichen, bei dem die Ziele klar sind, die Etappen jedoch gut geplant und die Energien ökonomisch eingeteilt werden müssen. Zeiten müssen eingehalten werden, um das Ziel auch über schwierige Wegstrecken zu erreichen und den Stab zum richtigen Übergabepunkt weiterzureichen. Schliesslich ist die Entwicklung eines Schulprogramms gemeinsame Anstrengung eines Teams. Nicht alle müssen dasselbe tun, sondern sich abstimmen ist entscheidend.

Wie nun der Weg zu einem Schulprogramm aussehen könnte, ist in einem Stationenmodell (Abb. 9) dargestellt. Das Modell ist natürlich kein Abbild von Wirklichkeit, sondern ein möglicher Orientierungsrahmen oder Wegweiser, mehr nicht. Der Staffellauf zu einem Schulprogramm sieht von Schule zu Schule anders aus. Das Stationenmodell kennzeichnet Abschnitte einer Wegstrecke, und es sagt idealtypischerweise, was in welcher Situation getan werden kann, um Probleme und Aufgaben zu lösen.

ANALYSESCHRIITTE - obere Reihe
GESTALTUNGSSCHRIITTE - untere Reihe

kursiv
Qualitätsstandards und
Qualitätsicherung

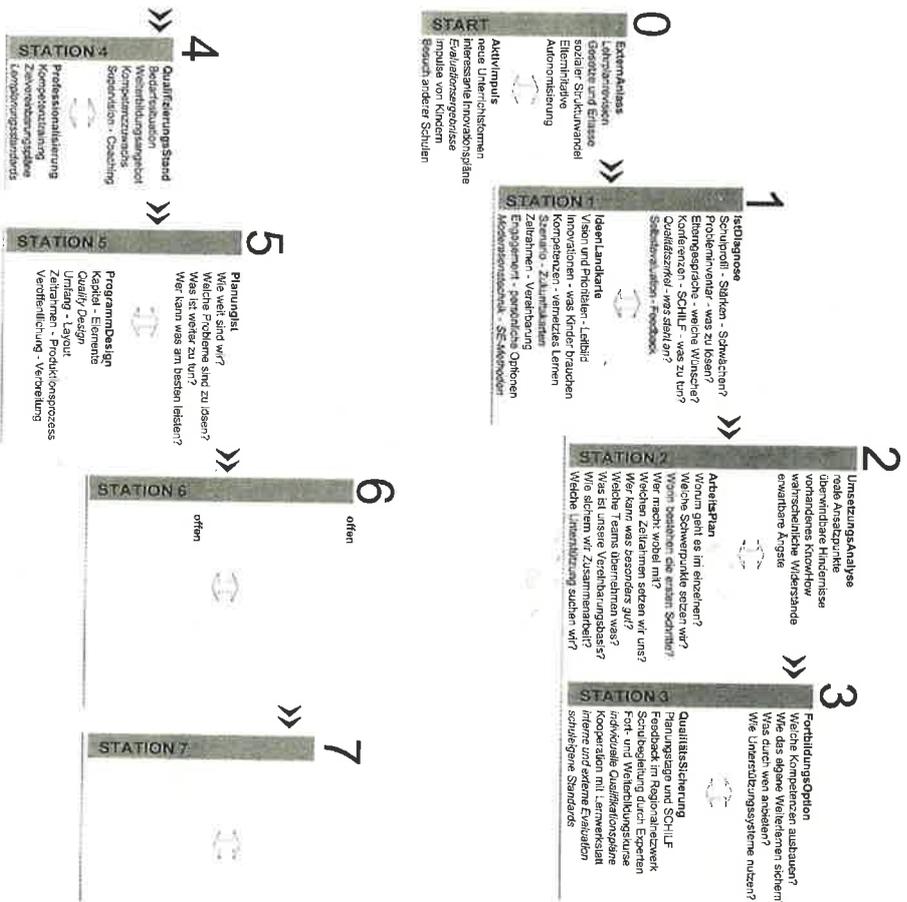


Abbildung 9: Analyse- und Gestaltungsschritte

Anwender müssen beachten, daß jede Station nur erreicht wird, wenn analytische und konstruktive Tätigkeiten abgestimmt werden. In jeder Phase auf dem Weg zur nächsten Station sind beide Tätigkeitsformen vernetzt. Nur wer unterwegs wiederholt schaut, was erreicht worden ist, kommt voran, um weiterplanen zu können. Wer Auszeiten einlegt, um Rückschau zu halten, um Schwächen und Stärken zu analysieren, findet Ideen, wie es weitergeht. Schulprogramme werden also nicht dadurch erreicht, daß in Einmalaktionen überlegt wird, wo die Schule steht und wie sie startet. Niemand

kann das an einem Tag oder einer Stunde der Eingebung leisten. Wer Dinge umsetzen will, ohne zwischendurch innezuhalten, Rückschau zu nehmen, aus Kritik zu lernen und nachzusteuern, der verliert Mitstreiterinnen und Mitstreiter. Das Stationenmodell zeichnet sich gerade dadurch aus, daß analytische und konstruktive Tätigkeiten regelmäßig zu verzahnen sind. Fortschritt entsteht im spiralförmigen Vernetzen dieser Tätigkeitsformen und nicht linear im Sinne einer zielgetreuen Umsetzung einsamer Beschlüsse.

Die Stationen können sinnvolle Etappenziele auf dem Weg zu einem Schulprogramm sein. Das Modell ist offen in dem Sinne, daß die Anzahl der Stationen variieren kann und auch nicht eindeutig für alle denkbaren Fälle festgelegt werden kann. Jede Schule muß ihren Weg gehen. Es ist aber wichtig, daß eine Schule in Stationen denkt, indem sie sich Teilziele setzt. Innovation in Schritten ist die Devise. Dadurch kann sie die begrenzten Energiehaushalte schonend einsetzen. Zeithaushalte, Wünsche und Fähigkeiten sind einzuteilen. Alles auf einmal tun ist der sichere Sturz auf der Strecke.

Nachfolgend werden Kennzeichen des Stationenmodells zur Entwicklung eines Programms für die eigene Schule erläutert – nachfolgend als STEPS bezeichnet. STEPS bedeutet: Stationenmodell zur Entwicklung eines Programms für die eigene Schule. Das Modell hat Impulsfunktion. Es ist ein Orientierungsrahmen und nicht mit einer erklärenden Theorie gleichzusetzen. Impulsmodelle beanspruchen keine Vollständigkeit, und die Logik der Schritte in Stationen ist nicht zwingend. Sinn macht das Modell als heuristisches Instrument, um begründete Denk- und Planungsansätze auszuweisen (s. Hameyer 1997).

Die Stationen im Modell bezeichnen Etappenziele auf dem Weg zum eigenen Schulprogramm. Jede Schule muß ihre eigenen Gestaltungsenergien und Handlungsoptionen herausfinden, kollegial abstimmen und latente oder neue wecken. Das Zeitmanagement bei der Schulprogrammplanung kann bei allem nur so gut sein wie es auf vorhandene Energien der Motivation im Kollegium achtet, Selbstverantwortung stärkt, verborgene oder erwartete Interessen zum Mitmachen aktiviert und einbindet, mit Menschen in der Schule entscheidet und nicht über ihre Köpfe hinweg, und sie darf nicht an den Selbstbildern der Lehrerinnen und Lehrer vorbeiwirken.

STEPS ist ein offener Bezugsrahmen dadurch, daß die Anzahl der Stationen nicht zwingend feststeht und auch die Merkmale der Stationen nur auf Möglichkeiten hinweisen. Jede Schule wird eigene Wege gehen. Es macht jedoch Sinn, daß sie gerade als komplexes soziales System in Stationen denkt, indem sie die Programmplanung auf Teilziele ausrichtet, Verständigungsformen unterstützt, konstruktive Arbeitsschritte einleitet, das vorhandene Kompetenzspektrum aufnimmt, professionelles Engagement und Kreativität fördert. Bei allem ist die Devise, in überlegten Schritten vorzugehen und diese mit Beteiligten abzustimmen. Alles auf einmal tun ist der sichere Sturz auf der Strecke.

Start

Die Umstände oder Anlässe, aus denen heraus die Idee zu einem Schulprogramm hervorgeht, können sehr verschieden sein. Vielleicht ist es ein Abschnitt im neuen Schulgesetz, der von Schulen ein Programm verlangt. Oder eine befreundete Nachbarschule macht auf ihr Programm aufmerksam, mit dem sie seit zwei Jahren gute Erfahrungen sammelt. Etwas Drittes kann ins Spiel kommen, nämlich die Entscheidung einer Schule, ihre Öffentlichkeitsarbeit zu verstärken, einmal weil die Schulleinzugsbereiche geöffnet werden und sie nun in eine Konkurrenzsituation gerät. Zum anderen bewegt sich etwas, weil die neue Gestaltungsautonomie das Gebot der Stunde darstellt, daß die Schule ihr Profil überdenkt und neue Schwerpunkte setzt. Viertens könnte unsere fiktive Schule gerade dabei sein, über ihre interne Evaluation zu beraten. Sie stellt vielleicht fest, daß die Mehrzahl der Probleme in der Vergangenheit nur situativ, ohne Weiblick, gelöst wurden. Im Kollegium einigt man sich auf eine vorausschauende Mittelfristplanung und die Einrichtung eines Qualitätszirkels oder Arbeitskreises mit der Funktion, den Reiseplan für ein eigenes Schulprogramm vorzubereiten und abzustimmen. Fünftens könnten starke Impulse von Eltern ausgehen, die die Schule „nicht in Ruhe lassen“.

Station 1

Station 1 hält fest, was durch die internen und externen Impulse bislang bewirkt worden ist. Sie analysiert die Ausgangssituation und die kollegiale Bereitschaft zur weiteren Mitarbeit. Dieses findet alles noch auf der analytischen Ebene statt. Die Gestaltungsebene in der Station 1 hat konstruktiven, vorausschauenden Charakter. So mag die fiktive Schule entscheiden, eine Leitbildwerkstatt einzurichten, an der das Kollegium vollständig beteiligt ist. Das Leitbild der Schule mag bereits irgendwo in einem Dokument versteckt sein, befriedigt aber viele nicht. Einige möchten das Leitbild konkreter fassen und schlagen vor, dazu den nächsten SCHILLF-Tag zu nehmen. Ergebnis der Leitbildwerkstatt ist ein kollegialer Konsens, der zum Beispiel als Zehnpunkteplan mit zugeordneten Begründungsabschnitten formuliert sein kann. Außerdem entwerfen vielleicht ein Schaubild der Leitziele, das drei Kolleginnen anfertigen konnten, mit den zehn Punkten. Das Schaubild erläutert die Umsetzung und pädagogische Verzahnung der Leitideen.

In der Station 1 von STEPS kann aber noch etwas geschehen sein. Eine Kollegin hat kürzlich einen ausgezeichneten Referenten auf einer Fortbildung über Schulentwicklung gehört. Sie empfiehlt, diesen einzuladen und mit ihm eine Zielvereinbarung zur Begleitung der eigenen Schule auszuarbeiten. Nach Diskussion der Finanzierungsprobleme einer Begleitung durch externen Rat ist das Kollegium grundsätzlich einverstanden mit einem Sonderungsgespräch. Verläuft dieses konstruktiv und sind die Investitionen zu übersehen, könnte dann ein Vertrag geschlossen werden.

Dann mag noch der Wunsch in unserer fiktiven Schule aufgekommen sein, in Moderationstechnik geschult zu werden, um möglichen Konflikten rechtzeitig vorzubeugen. Schließlich soll durch das Schulprogrammthema nicht der so sehr geschätzte soziale Frieden im Schulhaus gestört werden. Man will sich kompetent machen.

Station 2

Die Arbeiten sind zügig vorangekommen. Erste Programmteile stehen. Aus der Leitbildwerkstatt haben sich Arbeitskreise gebildet, die sich mit den einzelnen Komponenten des zukünftigen Schulprogramms auseinandersetzen. Einige sind schon so weit, daß eine erste Umsetzungsanalyse erfolgt. Mit dem Schulbegleiter besteht ein gutes Vertrauensverhältnis. Auf dieser Basis können erwartbare Ängste formuliert werden, und das Kollegium weiß, daß kein Druck auf einzelne Personen ausgeübt wird, die noch skeptisch sind, was das Schulprogramm anbelangt. Auf der konstruktiven Ebene werden Arbeitspläne erstellt. Die ersten Entwurfsversionen werden ausgetauscht, diskutiert, verändert und der Öffentlichkeit auf einem Informationsabend vorgestellt. Aus diesem Abend gibt es eine Reihe von Impulsen von Elternseite, die es notwendig machen, über einige Elemente des Leitbildes kritisch nachzudenken und ggf. auf das eine oder andere zu verzichten, weil man sich möglicherweise zu viel vorgenommen hat. Außerdem haben mehrere Eltern verlangt, daß in der Schule das multimediale Lernen endlich konsequenter eingeführt wird. Zwei Mütter und ein Vater erklären sich bereit, aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds Hilfestellung zu leisten. Eine Arbeitsgruppe wird gebildet, um verschiedene Möglichkeiten multimedialen Lernens in der Schule durchzuspielen, Technologie und Programme zu beschaffen und die Schüler in die Planungsarbeit einzubeziehen. Diese Leitidee multimedialen Lernens ist im Leitbild unserer fiktiven Schule neu.

Da nun deutlicher wird, wie arbeitsaufwendig die Programmentwicklung zu werden droht, werden präzise Arbeitspläne geschmiedet, Fixpunkte vereinbart und weitere Etappenziele gesetzt. Sie sind transparent und übersichtlich gehalten, um das Risiko des Scheiterns aufgrund zu ehrgeiziger Ziele zu meiden.

Auf diese Weise können die weiteren Stationen von STEPS gelesen werden. Unwichtig sind die aufgenommenen Begriffe, auf die an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter eingegangen wird. Entscheidend ist, daß die Schule mit ihren Kompetenzen und Möglichkeiten solche Planungsschritte einleitet, ausarbeitet und abgleicht, die es gestatten, daß die Beteiligten selbst neugierig werden, was ihre Schule in mittelfristiger Hinsicht besonders attraktiv macht und was sie beisteuern könnten, damit gute Aussichten bestehen, vereinbarte Gestaltungsoptionen aus schulinterner Anstrengung heraus – im Zusammenwirken mit Eltern – wirklich zu erreichen und sie nicht nur zu wünschen oder zu wollen.

Literatur

Wilfried Schley

- Blüml, K.: Vom Leitbild zum Schulprogramm. Entwicklungsprozesse in kleinen Schritten. In: *Journal für schulentwicklung* 1 (1997) 2, S. 35-49.
- Fischer, W./M. Schratz: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: StudienVerlag, 1993.
- Hameyer, U.: Von der Logik kleiner Schritte – Stationen zum eigenen Programm. In: *Journal für schulentwicklung* 1 (1997) 2, S. 83-89.
- Hameyer, U./Schratz, M.: Planungswerkstatt Schule – Schritte zum eigenen Programm. In: *Journal für schulentwicklung* 1 (1997) 2, S. 6-12.
- Hameyer U./Fleischer-Bickmann, W./Reimers, H. (Hg.): Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung. Kiel 1998 (Körner, in Vorbereitung).
- Hentig, H. v.: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Carl Hanser Verlag, 1993.
- Hentig, H. v.: Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: D. Hänsl/L. Huber (Hg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz, 1996, S. 17-38.
- Hinterhuber, H. H.: *Strategische Unternehmensführung*, Band 1: *Strategisches Denken*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.
- Krainz-Dür, M./Kral, H./Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (Hg.): *Was Schulen bewegt. Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, 1997.
- Küng, J.: BORG Egg – das Leitbild – das Logo. In: *Pädagogisches Institut Vorarlberg* (Hg.): *Schulqualität durch Schulentwicklung*. Rankweil: Thurnher, 1995, S. 52-54.
- Lotmar, P./E. Tondeur: *Führen in sozialen Organisationen*. Bern: Haupt, 1993.
- Schratz, M.: Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. In: *Schulmanagement* 28 (1997) 1, S. 14-20.
- Schratz, M.: Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: E. Risse (Hg.): *Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation*. Neuwied: Luchterhand, 1998, S. 168-194.
- Willike, H.: *Systemtheorie*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 1993.

Anmerkung

1 Wir verwenden dieses Wort als Übersetzung des englischen *stakeholders*.

Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule

1. Team: Geschichte des Teambegriffs und Definitionen

Wenn man die neue Literatur liest, muß man zur Erkenntnis kommen, Teamarbeit sei ein erstrebenswertes Ziel. Der Teambegriff ist offenbar per Definition positiv besetzt: Es ist gut, Mitglied eines Teams zu sein. Das verspricht Unterstützung, sorgt für Zugehörigkeit und stärkt die soziale Identität! Die einschlägigen Buchveröffentlichungen versprechen demgemäß „Mehr Erfolg im Team“ (Francis/Young 1996), „Besser im Team“ (Stöger 1996) und „Full Power“ (Raab 1997).

Team ≠ Team

Handy (1993, 118) läßt die Mitglieder eines Teams fragen: „Sehen Sie sich selbst als Team?“ Das Antwortspektrum reicht von „Unbedingt!“ über „eigentlich nicht ...“ bis zum „Ja, irgendwie schon ...“ und „... aber nur manchmal ...“.

In Teams liegt eine Chance: Teams sind etwas Gutes und tun gut. Teams verstehen sich, sie fördern das Wachstum des einzelnen, sie bilden die Keimzellen großer Gemeinschaften, überwinden Gegensätze und versetzen Berge. So verwundert es nicht, Kommissionsberichte zu Problemen von Drogen und Gewalt zu lesen und darin Empfehlungen zur Teamarbeit und Entwicklung des Schulklimas zu finden.

Fragt man PädagogInnen nach ihrer Zufriedenheit im Team, stößt man auf ein Geflecht aus Wünschen, Hoffnungen und vielfach unbefriedigenden konkreten Erfahrungen.

- „Bei uns läuft es seit einiger Zeit nicht mehr gut.“
- „Wir gehen überhaupt nicht offen miteinander um.“
- „Wir kriegen unsere Probleme und Konflikte nicht gelöst.“
- „Unsere Teamtreffen sind unstrukturiert und unproduktiv.“
- „Wir reden viel, aber nichts wird wirklich entschieden und schon gar nicht verbindlich umgesetzt.“

Offenbar ist die Teamwirklichkeit komplexer und vielschichtiger, als es das Team-Idealbild vermuten läßt. Vielfach werden im Hinblick auf Teams „psychologische Verträge“ (Handy 1993, 37ff.) geschlossen, die nicht offengelegt und erst bei Nichterfüllung eingeklagt werden. In der Enttäuschung und im Ärger kommen die unausgesprochenen Erwartungen an die Teams auf den Tisch.

Gegen Projektion und Idealisierung helfen Realismus, Wissen um Gesetzmäßigkeiten, Kenntnis der theoretischen Grundlagen und ihre praktische Anwendung. Um den Beitrag zur Differenzierung der Wahrnehmung, Sensibilisierung der Empfindungen, Ermutigung in der praktischen Arbeit und Handhabung konkreter Methoden in der Teamarbeit soll es hier gehen.

1.1 Teamarbeit im pädagogischen Bereich

Was hat es mit dem Teambegriff in der Schule auf sich? In den 70er Jahren erschien die Gruppe, das Team als Chance zur Überwindung der Ohnmacht der vielen einzelnen in fest gefügten schulischen Organisationen. Die Gruppe war das Gegenbild zur Hierarchie. Die solidarische Kraft der Gruppe war als Gegenmacht konzipiert, um starre hierarchische Strukturen und Machtübungen zu bekämpfen.

Die zweite Quelle des Teamgedankens in den 70er Jahren kam aus der Gruppendynamik. Die Kenntnisse über Gruppenprozesse, Rollen in Gruppen und Entscheidungsprozesse in Gruppen nahmen zu und wurden durch Workshops, Encounter und Laboratorien erfahrbar. Es entstanden Selbstlerngruppen, Lehrtrainings- und Supervisionsgruppen, in denen eine offene Kommunikation gelebt werden konnte, in denen Schwächen und Fehler zugelassen waren und so repressionsfreie Erfahrungsräume geschaffen werden konnten. Diese gruppendynamisch- und selbstlerngruppenorientierten Gruppen- und Teamkonzepte waren den Schulleitungen, Schulaufsichten und Bildungspolitikern zu dieser Zeit höchst suspekt. Der Teambegriff war ideologisch aufgeladen und die Gruppenbegeisterung erschien vielen Konservativen als Vorstufe zum „Kollektiv“. Demgegenüber wurde die Eigenverantwortung gepriesen und die Individualität betont.

Erst nach einer ideologischen Bereinigung und einer Reise um den Erdball konnte der Teambegriff in den 90er eine dritte Chance bekommen. Die Stationen der Reise hießen „Kaizen“ (Imai 1993) in Japan und MIT: Massachusetts Institute of Technology (Senge 1996), in denen Teams mit Lernen, Lei-

stung und Kreativität in Verbindung gebracht wurden. Jetzt wird der Teambegriff gesellschaftsfähig, ja er erfährt eine besondere Wertschätzung und Hochachtung als Grundlage „lernender Organisationen“, „kontinuierlicher Verbesserungsprozesse“ und „innovativer Gestaltung von Systemen“.

Passend zur Entideologisierung des Teambegriffs kommen heute die Impulse zur Arbeit im Team häufig aus den Leistungsebenen von Unternehmen und öffentlichen Organisationen. Verknüpft mit dem Prinzip der Autonomie enthalten sie den klaren Zusammenhang mit dem Ziel der Leistungssteigerung und Qualitätssicherung.

Die unterschiedlichen Wurzeln des Gruppen- und Teamgedankens verbinden sich danach mit teilweise diametral auseinandergehenden unterschiedlichen Werten (s. Abb. 1).

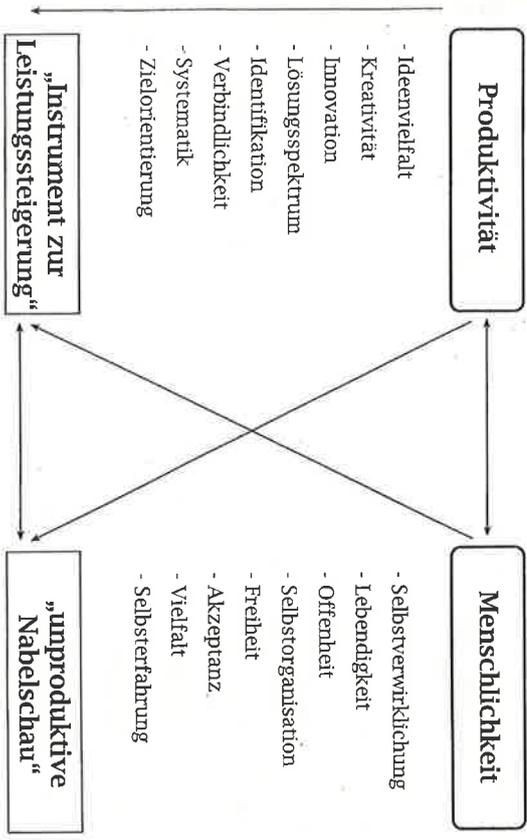


Abbildung 1: Wertequadrat: Team = Produktivität und Menschlichkeit © Schley/IOS

Diese Werte sind antagonistisch aufeinander bezogen und beziehen ihre Kraft aus der wechselseitigen Ergänzung. Sie haben zugleich die Tendenz in sich, sich durch „mehr vom selben“ zu entwerten. In Auseinandersetzungen begegnen uns dann die entwertenden Übertreibungen als Diffamierung von Positionen, um die eigene Haltung umso edler herauszustellen.

Der empörte Zwischenruf einer Gymnasiallehrerin in einem niedersächsischen Schulzentrum machte mir vor Jahren die „Verkehrung der Welten“ deutlich. Im Rahmen einer Podiumsdiskussion zum Thema: „Neue Lern- und Arbeitsformen in Schule und Betrieb“, an der auch Unternehmensvertreter teilnahmen, rief sie: „Ich arbeite doch nicht plötzlich im Team, bloß weil die

Unternehmen das wollen. Für mich hat Team mit Kommunikation und Freiwilligkeit zu tun und nicht mit Produktivität und Leistung. Das ist eine ganz andere Welt.“

Manchmal treffen in Teamentwicklungs-Workshops die unterschiedlichsten Teambilder aufeinander, da äußert sich die gruppendynamische Schule anders als die themenzentriert-interaktionale, da sprechen gewerkschaftliche Aktivisten völlig anders als Vertreter autonomer Schul- und Qualitätsentwicklung aus der Bildungsadministration. Dazwischen tummeln sich die sportlich-spielerischen Teamanhänger und die Zusammenarbeits-Pragmatiker, dem einen macht's Spaß, die anderen finden es sinnvoll. Auf jeden Fall bedeuten gleiche Begriffe längst nicht dasselbe.

Schulische Arbeit als Teamarbeit – Abschied vom Einer-Modell

Lehrermentätigkeit ist im Bewußtsein vieler eine Tätigkeit von pädagogischen Fachkräften gemäß dem klassischen Einermodell: Eine Klasse, ein Fach, ein Thema, ein Ziel, ein Niveau, ein Tempo, eine Methode, ein Jahrgang und (natürlich) eine Lehrkraft. Dieses Arbeitsverständnis ist seit den Zeiten der mittelalterlichen Klosterschulen tradiert, durch reformpädagogische Konzepte erweitert und in neuerer Zeit aufgebrochen, seit es die Diskussion um die innere Schulreform bis hin zur „lernenden Schule“ (Schratz/Steiner-Löffler 1998) gibt. Teamarbeit hat einen eigenen Stellenwert bekommen. Fächerübergreifend, projektorientiert und integrativ kann nur gearbeitet werden, wenn mehrere KollegInnen beteiligt sind. Schule läßt sich nur gemeinsam entwickeln, ein Schulprogramm muß miteinander gedacht und gemacht werden.

Das Kollegium als Ganzes und die einzelne Lehrkraft bilden lange Zeit die Bezugspunkte schulischer Arbeit und ihrer Konzeption. Erst in jüngerer Zeit wird die Schule auch strukturell als Teamorganisation gesehen. Kollegien sind keine Teams, dazu sind sie in der Regel zu groß, sie haben immer schon informelle Gruppierungen gebildet. Diese sind mit Teams nicht zu vergleichen.

Wir müssen in den Bezeichnungen genauer werden, also sprechen wir von:

- **Klassenteams** mit gemeinsamer Verantwortung für die Entwicklung der Schüler
- **Jahrgangsteams** zur Koordination der Inhalte und Leistungsanforderungen
- **Fachteams** zur Herausarbeitung gemeinsamer fachlicher Standards
- **Projektteams** mit begrenzter, auf die Arbeit an einem Thema ausgerichteter Aufgabenstellung und Lebensdauer
- **Leitungsteams** zur Koordination der Schulleitungsaufgaben und Entwicklung der Schule als Ganzes
- **Steuerungsteams** mit gemeinsamer Aufgabenstellung der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Schulentwicklungsprozessen.

So nach den jeweiligen Funktionen differenziert, kann eine Lehrerin, ein Lehrer auch in mehreren Teams arbeiten. Teams bilden die Matrix der Schulorganisations- und des Schullebens. Teams sind interaktionsfähige, aufgabenbezogene, teilautonome Einheiten.

1.2 Teamdefinition: Gruppe und Faktor X

Bislang haben wir die Begriffe Gruppe und Team nahezu gleichgesetzt. Sie sollen hier differenziert werden. Die Diskussion um Kooperation und Kommunikation im Kollegium bezog sich auf Prozesse innerhalb kollegialer Gruppierungen und solche zwischen den Gruppierungen. Das Schulklima wird vom Miteinander der Gruppen geprägt.

Der Teambegriff geht in zwei Dimensionen deutlich über die Gruppe hinaus. Das Team ist eine stärker verbundene und damit auch abgegrenzte Einheit mit stabiler Zugehörigkeit. Das Team ist mit einer Gruppenhaut versehen, die die Mitglieder einschließt und innerhalb derer es ein „Wir“ gibt. Qualitativ ergeben sich daraus Anforderungen an Teams:

- Kommunikation, Ziele, Daseinszweck und Sinngrund
- Konsens über Regeln und Normen
- Kohärenz: Zusammenhalt in unterschiedlichen Situationen und Belastungsproben
- Kontingenz: Geschlossenheit und Verbundenheit unterschiedlicher Wahrnehmungen, Bewertungen und daraus abgeleiteter Handlungsmuster
- Konsistenz: Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und Denkwelt zur Verständigung und Kommunikation im intermediären Raum
- Kontinuität: Fortbestand auch bei personellen Wechseln und veränderten Konstellationen
- Konfiguration: Binnenstruktur und interne Differenzierung in Rollen und Zuständigkeiten
- Identität: Bindung und Verpflichtung an überindividuellen Motiven und Interessen
- Ko-Evolution: Gemeinsames Wachsen an gemeinsamen Aufgaben mit individuellen Unterschieden.

Teams erleben ein Wachstum, sie durchleben Phasen, sie reifen an Krisen, sie erreichen unterschiedliche Qualitäten, sind nicht vor Rückschritten geteilt und manchmal vom Auseinanderbrechen bedroht. Sie bedürfen der Pflege und Reflexion. Teams gleichen so Individuen, sie haben eine eigene Identität.

In jeder Phase der Teamentwicklung benötigen Teams andere Impulse, je nach Team-Kultur sind die Entwicklungsaufgaben anders zu bestimmen. Das führt zu einem weiteren Merkmal:

- **Meta-Kommunikation:** Fähigkeit, sich mit systemischem Blick einer Reflexion der Teamprozesse zu stellen.

1.3 Merkmale guter Teams

So heterogen die Vorstellungen von Teams sind, so vielfältig ihre Aufgaben und Funktionen, so einheitlich ist in der Literatur die Vorstellung und empirische Überprüfung von „guten Teams“. Francis und Young (1996, 18f.) definieren Merkmale eines erfolgreichen Teams:

- **Ziele**
Erfolgreiche Teams kennen ihren Auftrag, sie fokussieren sich auf ihre Kernaufgabe, zu der jeder einzelne beiträgt. Die Güte eines Teams spiegelt sich in der Zielorientierung und Zielfokussierung.
- **Dynamik**
Die Interaktion zwischen den Mitgliedern eines Teams wirkt eigendynamisch und synergetisch. Aus dem Austausch an Ideen, aus dem Potential von Einfällen, aus der dynamischen Eskalation wertvoller Beiträge entsteht eine übersummativ Kraft, die als Teamenergie auf die Teamprozesse zurückwirkt. Die Güte eines Teams bemißt sich an der Dynamik und Synergie.
- **Struktur**
Hochentwickelte Teams haben eine Passung zwischen ihrer Aufgabe und ihrer Struktur entwickelt, individuelle Fähigkeiten werden genutzt, Potentiale und Ressourcen werden sinnvoll koordiniert. Die Arbeit ist flexibel, methodisch, zielbewußt und einfühlbar. Die Güte des Teams drückt sich in seiner selbstverständlichen Struktur aus.
- **Klima**
Teams entwickeln ihren besonderen Geist, eine Atmosphäre der Offenheit und Ermunterung. Teams nehmen Stimmungen ganzheitlich wahr und denken in gemeinsamen Modellen, Vorstellungen und Sprachwelten. Es besteht ein Klima des Vertrauens. Gute Teams lassen sich an ihrem Klima und ihrer Atmosphäre erkennen.

Eine derartige Leistung ist nicht in großen Gruppen zu vollbringen. Teams haben deshalb idealerweise zwischen fünf und sieben Mitglieder, die eine gemeinsame Leistung anstreben, ein Verständnis vom Ziel haben, eine Dynamik der Zusammenarbeit entwickeln, sich Struktur gegeben und ein Klima des konstruktiven Miteinanders entwickelt haben. Teams bauen enge Beziehungen auf, in denen der einzelne seine individuelle Leistungsfähigkeit steigern kann. Das Team begegnet sich mit seinen wechselseitigen Stärken. Die Teamgrundbotschaft lautet: „Du bist o.k., ich bin o.k. Gemeinsam können wir über uns hinauswachsen!“

1.4 Teamphilosophie: Komplementarität und Stärkenenergänzung

Galten lange Zeit die Gedanken der Einordnung in Gruppen und des harmonischen Miteinanders als Schlüssel für den Teamerfolg, so werden heute stärker die Potentiale und Ressourcen betont. Das bedeutete eine verstärkte Wertschätzung für Individualität und Unterschiedlichkeit und eine Absage an Konformität.

Nehmen wir die von Riemann in seinem grundlegenden Werk von den „Grundformen der Angst“ (1962) dargelegte Phänomenologie und Anthropologie auf, die eine differenzierte Darstellung unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsweisen von Menschen enthält, so kommen wir zur Vorstellung einer Dynamik aller Lebensprozesse entlang zweier polarer Dimensionen (s. Abb. 2).

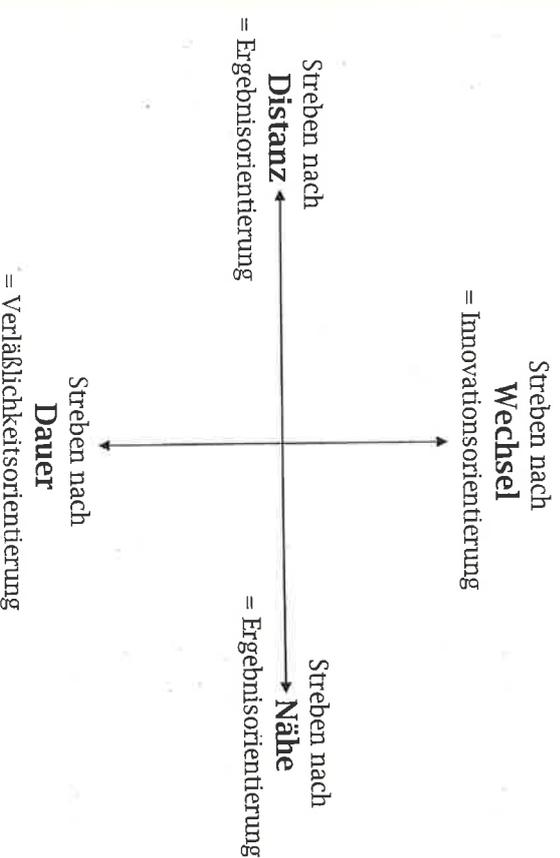


Abbildung 2: Kreuz des Lebens (nach Riemann 1962)

Danach unterscheiden sich Menschen nach Temperament, Lebenssituation und Bedürfnissen im Ausmaß dieser Streben. Wir werden den Gedanken auf die Kultur im Team, bezogen auch auf Gruppen, anwenden (s. Kap. 2.1). In jedem ist der Wunsch nach Balance dieser Streben vorhanden, nur liegt der Nullpunkt dieses Koordinatensystems bei jedem anders. Das macht unsere Unterschiedlichkeit aus und läßt Dialoge im Team anders verstehen.

Ein „fröhlicher Mitreißer“ ist bestimmt von einer Wechsel-Nähe-Orientierung, Verfahren und Ergebnisse scheinen ihn wenig zu kümmern. Genau

das schätzt aber der „ordentliche Analytiker“, der vom Ergebnis her denkt und von der Systematik des Verfahrens herangeht. Beide stehen in einer dialektischen Grundspannung, aus der heraus sie streiten können oder aber sich wechselseitig ergänzen. Die Philosophie dieser komplementären Stärkenergänzung liegt in der Erkenntnis eigener Stärken und eigener Grenzen. Die Haltung läßt sich als eine Mischung aus Stolz, Selbstbewußtsein und Bescheidenheit, Demut kennzeichnen. Wir sind ko-existenzial aufeinander angewiesen.

Das bedeutet einen Bruch mit der Philosophie der starken autonomen Einzelpersonlichkeit und der Unabhängigkeit des Individuums. Die Ergebnisse der Teamforschung zeigen auf, daß homogene Team-Kulturen, in denen man einander versteht, schwächere Ergebnisse hervorbringen als heterogen zusammengesetzte Gruppen, in denen konstruktiv gestritten wird.

So braucht es im Team auch „zornige Kreative“, die auf Ergebnisse und Veränderung aus sind, ungeduldig, drängend und vorantreibend. Sie werden kontrastiert von „treuen Kümmerern“, die die Nähe schätzen, sich sorgen um andere und Verlässlichkeit brauchen, um ihre Beiträge zu liefern. Auch diese beiden hier plakativ bezeichneten Gruppenmitglieder haben es schwer miteinander, wenn sie von einer gültigen quasi objektiven Sicht der Welt ausgehen. Sie können sich andererseits wieder gut ergänzen und anregen. Wir machen uns die Welt, die zu uns paßt, und entwickeln Affinitäten zu entsprechenden Wertewelten. Unsere eigene Ideenwelt bietet dabei die Wahrnehmungsfiter und Bedeutungsakzentuierungen.

Das in öffentlichen Dienstleistungssystemen dominante Prinzip der Orientierung an gemeinsamen Ordnungen, Regeln und Vorgaben lief auf eine einseitige Überbetonung des ordentlichen, am Ergebnis orientierten, bürokratischen Ablaufs hinaus. Die Folge war eine „bürokratische Gleichschaltung“ und Nivellierung der Fähigkeiten. So stellt sich die „entfaltete Team-situation“ gegenüber dem „angepaßten Reduktionismus“ dar.

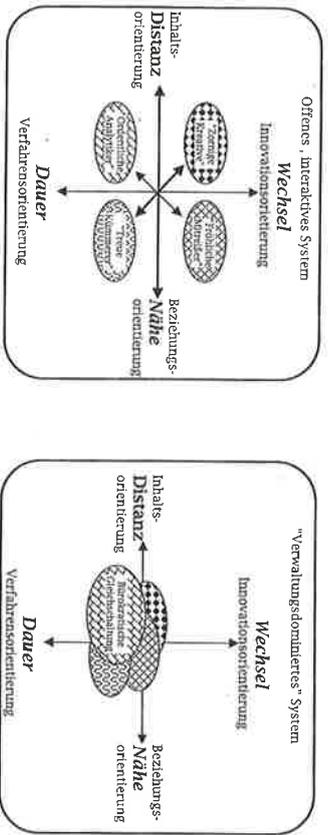


Abbildung 3: Komplementäre Stärkenergänzung (nach Riemann 1962)
© Schley/IOS

Komplementäre Stärkenergänzung (Abb. 3) lebt durch gemeinsame Vision, akzeptierendes Klima, Vertrauen, personen- und stärkenorientierte Herausforderungen, Beziehungsmanagement und offene Konfliktklärung.

2. Teamentwicklung

Wir kommen jetzt zu den Gesetzmäßigkeiten der Teamentwicklung und werden uns mit den Fragen der Team-Kultur, der Rollen im Team, der Entwicklung der Teamleistung und der Phasen in Teams auseinandersetzen.

2.1 Team-Kultur

Den Begriff „Kultur“ kennzeichnen die gelebte Seite der Teamarbeit, er umfaßt die Kommunikationsmuster und Entscheidungsstile, die Arbeitsprinzipien und die unausgesprochenen Normen, die Verarbeitung von Herausforderungen und Krisen ebenso wie die Freude und den Stolz über Gelungenes. Wir führen hier die Grundannahmen von Riemann (1962) weiter aus und verdichten sie zu einem Modell der vier Team-Kulturen.

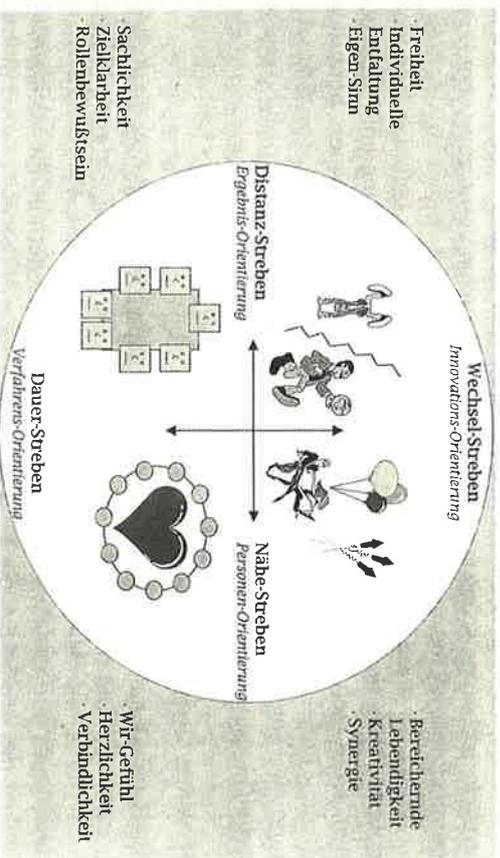


Abbildung 4: Vier Team-Kulturen – Stärken & Chancen © Schley/IOS

Die Kultur der Sachlichkeit, des Ziel- und Rollenbewußtseins ist an vielen Gymnasien, berufsbildenden gewerblichen und kaufmännischen Schulen prägend. Komplexität wird reduziert durch Fachlichkeit. Sie sichert den Team-