Jürgen van Buer / Michaela Köller / Sigbert Klinke

Schulprogramme an beruflichen Schulen

Konstruktionsleistungen und Implementierungserwartungen

Kurzfassung: Schulprogramme stellen ein bildungspolitisch favorisiertes Steuerungs- und Entwicklungsinstrument zur Qualitätsentwicklung der Einzelschule dar. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur gelten sie als ein probates Mittel, die einzelschulische Entwicklung voranzutreiben. In diesem Beitrag wird dieses Instrument einer kritischen Prüfung unterzogen: Im ersten Schritt wird es in die Steuerungsgesamtarchitektur der Nach-PISA-Ära platziert. Im zweiten Schritt wird der Frage nach der Differenz zwischen der erwarteten Präzisierung der Zielstruktur von Schulprogrammen und dem empirisch fundierten Wissen über die faktische Konstruktion und Implementierung dieser Instrumente nachgegangen. Im dritten Schritt werden die Ergebnisse einer Schulprogrammstudie zu Berliner beruflichen Schulen vorgestellt. Insgesamt ergibt sich ein kritisches Bild hinsichtlich der erwartbaren Effizienz des hier diskutierten Instruments.

Abstract: School programs are an instrument of the single school intended to enhance its quality, which finds favour with the educational administration. Also in literature of educational science school programs are considered an adequate means to advance the single schools` development. In this essay, the instrument is checked very critically: In a first step it is placed in the context of the post-PISA regulatory policy. In a second step questions are raised regarding to the difference between the expected specification of the target structure of school programs on the one hand and the empirically founded knowledge concerning the factual construction and implementation of the instruments in question on the other. In a third step the findings of a school program study in vocational schools of Berlin are presented. Taking all into consideration, one can be concerned regarding to the efficiency that is to be expected from school programs.

1 Nach dem PISA-Schock – Implementierung effizienterer Steuerungsinstrumente zur systematischen Qualitätsentwicklung von Bildungssystem und -institution?

Spätestens seit der ersten PISA-Studie ist in Deutschland die intensive öffentliche Diskussion über die Qualität des Bildungssystems, seiner Einzelschulen, der dort angebotenen Lehr-Lern-Milieus und der stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse sowie deren Effekte auf den schülerindividuellen Kompetenzerwerb unüberhörbar[1]. Dabei fokussiert diese Debatte überwiegend die als nicht hinreichend beurteilte Qualität von System, Einzelinstitution und individueller Leistungserstellung der pädagogischen Akteure – dies vor allem im Kernbereich von Schule-Machen[2]. Mit Blick auf die deutsche Schulgeschichte ist die derzeit festzustellende Betonung der Einzelschule als Basis für die Konstruktion und Implementierung von Veränderungsleistungen, die bildungspolitisch gewünscht und pädagogisch effektiv sind, nicht neu: Bereits für die zweite Hälfte der 1970er und für die 1980er Jahre kann die Fokussierung der

1 Zu den PISA-Studien vgl. z. B. *PISA-Konsortium* (2000; 2003; 2007); die Übersicht über die größeren nationalen Leistungsstudien in Helmke (2003, 133 ff.).
2 Zur Qualitätsdebatte zwischen Normativität und Faktizität vgl. z. B. Heid (2007).

Veränderungsoptionen sowie -bemühungen auf die Einzelschule festgestellt werden (vgl. den Überblick z. B. in Steffens 2007). Als eine der großen Leitfiguren in dieser Debatte gilt die These, die Einzelschule sei als „pädagogische Handlungseinheit" zu verstehen (dazu vgl. z. B. Fend 1986).

In der derzeitigen Debatte neu ist die intensive Reaktion der Bildungspolitik und in der Folge der Bildungsadministration: Teils in enger Verknüpfung mit wissenschaftlicher Politikberatung wird im Bildungssystem eine Vielzahl von Steuerungsinstrumenten gesetzlich neu verankert und implementiert. Zeitgleich wird ein „Paradigmenwechsel" zumindest reklamiert – derjenige von der Input- zur Outputsteuerung (kritisch dazu vgl. z. B. Weiss & Bellmann 2007). Damit ist vor allem die Verstärkung kontextsensitiver Steuerungsstrukturen intendiert, die sich auf die Ebene der Einzelschule beziehen. Diese sollten die traditionelle Top-down-Steuerung zwar nicht vollständig ablösen, so jedoch entscheidend relativieren. Fast schon als Slogan wird in diesem Zusammenhang die Leitfigur von der „erweiterten Selbstständigkeit" der Einzelschule bemüht (dazu vgl. z. B. Ackermann & Wissinger 1998; Füssel 2007).

Gleichzeitig ist auch zu beobachten: Einerseits wurde in den letzten Jahren durch das jeweilige Schulgesetz eine ganze Reihe einzelschulischer Steuerungs- und Entwicklungsinstrumente (z. B. Schulprogramm, Qualitätsmanagementkonzepte, innerer Evaluation, Leistungsbericht etc.) verbindlich implementiert, die als *innere Steuerungsschale* zusammengefasst werden können. Andererseits wurde auch eine Vielzahl von einzelschulexternen Steuerungs- und Kontrollinstrumenten eingeführt (z. B. ein pro Bundesland verbindliches generelles Qualitätskonzept; externe (Output-)Evaluation; Schulinspektion). Diese sog. *äußere Steuerungsschale* versetzt die Schuladministration in die Lage – so die Intention –, datenbasiert die Leistungserstellung in der einzelnen Schule und deren Effekte zu bewerten, Änderungsoptionen zu formulieren und ggf. zielgerichtete Unterstützung anzubieten. Mit der Implementierung dieser Instrumente verknüpft ist zugleich die Möglichkeit, direkt in die einzelne Schule einzugreifen, z. B. mittels Zielvereinbarungen der operativen Schulaufsicht mit den Einzelschulen (zum Überblick über diese Instrumente vgl. z. B. van Buer & Hallmann 2007).

Letztlich stellt der neue Steuerungsgesamtverbund ein je nach Bundesland spezifisch ausgeprägtes ‚Mischmodell' von traditioneller Top-down- und verstärkter kontextsensitiver Bottom-up-Steuerung dar. Zlatkin-Troitschanskaia (2007) identifiziert diese Mischungen als bildungspolitisch-administrative Reaktionen auf die generell stark eingegrenzte Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens und bezeichnet sie als regulierte Selbstregulation der Einzelschule (77 ff.). Wurde in den späten 1990er Jahren die erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule betont, so kann in den letzten Jahren für die Koppelung der äußeren mit der inneren Steuerungsschale in den meisten Bundesländern zunehmend eine verdeckte Rücknahme der erweiterten Freiräume nachgezeichnet werden; diese zielt u. a. darauf, die direkte externe Einflussnahme auf die Einzelschule zu intensivieren (vgl. z. B. Wittmann 2007). Diese besteht – z. B. im Bundesland Berlin – aus der formalen und vor allem auch inhaltlichen Koppelung von einzelschulischem Schulprogramm und Ergebnissen der externen Schulinspektion mit der Formulierung von Zielvereinbarungen, die die zuständige Schulaufsicht mit den einzelnen Schulen verbindlich vereinbart (zu den Zielvereinbarungen im Bundesland Berlin vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006a) [3]. In diesen

3 Zu Zielvereinbarungen als Mittel der Steuerung von Einzelinstitutionen im Rahmen von Modellen des New Public Managements vgl. z. B. Dubs (2001; 2005).

Zielvereinbarungen kommt es i.d.R. zu einem Abgleich übergeordneter landesweit fokussierter Entwicklungsziele[4] mit der Auswahl von Entwicklungsschwerpunkten der Einzelschule, wie sie in dem jeweiligen Schulprogramm festgelegt sind. Als weiterer Referenzrahmen werden – falls vorliegend – die Befunde und Urteile der externen Schulinspektion herangezogen, deren Beurteilungsinstrumente i.d.R. ebenfalls an die übergeordneten landesweiten Ziele angepasst sind (zur Schulinspektion vgl. z.B. Bos, Dedering et al. 2007).

Trotz dieser Entwicklungen verbleibt dem Schulprogramm als Dokument für die Qualitätsoption der Einzelschule – so die bildungspolitische Intention – eine entscheidende Bedeutung in der neuen Gesamtarchitektur der Qualitätssteuerung von Bildungssystem und -institution – dies jedoch im Zusammenspiel mit der Schulinspektion als externem Controllinginstrument und dem Instrument der Zielvereinbarung zur Koppelung der äußeren mit der inneren Steuerungsschale.

2 Zwischen neuem Mythos und Realität – Schulprogramme als Instrumente zur systematischen Veränderung einzelschulischer Leistungserstellung?

Schulprogramme sind inzwischen in fast allen Bundesländern verbindlich eingeführt (zur Übersicht vgl. van Buer & Hallmann 2007, 319 ff.). Im Sinne *großflächiger Implementierung* kann das Schulprogramm in Deutschland auf eine inzwischen gut 10jährige Tradition zurückblicken (zu den Analysen der Hamburger Schulprogramme als erster umfangreicher Analyse vgl. Holtappels & Müller 2002).

Angesichts der oben mehrfach skizzierten zentralen Stellung des Schulprogramms ist es nicht überraschend, dass die einschlägige Literatur kaum noch zu überblicken ist (vgl. z.B. die Beiträge in Holtappels 2004; die Übersicht z.B. in van Buer & Köller 2007; van Buer & Hallmann 2007). Die im Folgenden vorgelegten Analysen werden durch die folgende These geleitet:

These 1: Es können nicht nur signifikante Differenzen zwischen Zielstruktur und Verwirklichung, sondern auch deutliche Effizienzprobleme in der Steuerungsarchitektur für das Bildungssystem aufgezeigt werden. Diese resultieren wesentlich auch aus den erkennbar diffusen Zielstrukturen der implementierten Instrumente.

2.1 Zur Zielstruktur von Schulprogrammen – Diffusität als systemisches Merkmal?

Die in diesem Abschnitt angesprochenen Zielstrukturen von Schulprogrammen beziehen sich auf drei unterschiedliche, wenngleich miteinander verknüpfte Ebenen: *(a)* auf die äußere Steuerungsschale der bildungspolitischen und schuladministrativen Entscheidungs- und Handlungsebene und *(b)* auf die innere Steuerungsschale der Einzelschule als Einzelinstitution sowie *(c)* der alltäglichen Leistungserstellung durch die pädagogischen Akteure.

4 Für Berlin als ein Beispiel vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005). Hinsichtlich des bis 2012 ausgelegten Berliner Schulentwicklungsplanes vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b).

(a) Zur bildungspolitischen und schuladministrativen Zielstruktur von Schulprogrammen

Die landesschulgesetzliche Ausformulierung von Funktion und thematischer Struktur der Schulprogramme sowie die Platzierung des/der entsprechenden Paragraphen in dem jeweiligen Gesetzeswerk fallen sehr unterschiedlich aus: Sie reichen von *(a)* kurzer Benennung (z.B. Bremen: Schulgesetz §9, Abs.1; Schleswig-Holstein: Schulgesetz §3, Abs. 1) im Kontext von Eigenständigkeit bzw. Selbstverwaltung der Schule über *(b)* Ausdifferenzierungen von Einzelaspekten von Schulprogrammen mittels Spiegelstrichen (z.B. Hamburg: §51, Abs. 1, unter „Grundlagen") bis hin zu *(c)* ausführlicheren Platzierungen in der landesspezifischen Steuerungslandschaft für das Bildungssystem (z.B. Berlin: §8, in dem die Mindeststruktur von Schulprogrammen mittels neun Punkten beschrieben wird).

Insgesamt spricht die Architektur der Landesschulgesetze dafür, dass die dort aufscheinende Zielstruktur Ausdruck des im Abschnitt 1 reklamierten Paradigmenwechsels von der Input- hin zu einer deutlich verstärkten Outputsteuerung ist. Allerdings sollte die Möglichkeit durchaus kritisch betrachtet werden, einen solchen Wechsel auch faktisch vollziehen zu können, vor allem, wenn die verwirklichten Finanzierungsmodelle betrachtet werden. Denn diese dürfen Aspekte der Grundversorgung des nach Bildung nachfragenden Kindes oder Jugendlichen bzw. seiner gesetzlichen Vertreter nicht negativ begrenzen (dazu vgl. z.B. Weiss & Bellmann 2007).

Neben den der Einzelschule neu angebotenen Freiräumen drängt die Bildungsadministration auf die Implementierung von Qualitätsmanagement, vor allem von *management by objectives*; dieses zielt deutlich auf die Effizienz der innerschulischen Prozesse zur Verbesserung des einzelschulischen Outputs. Dubs (2006) benennt neben der Legitimierungsfunktion nach außen sowie nach innen u.a. die Explizierung des Zielhorizonts der Einzelschule, die institutionell-organisatorische wie auch pädagogische Rechenschaftslegung sowie die möglichst datenbasierte Optimierung der Zielerreichungsstrategien und operativen Konzepte, um eine Ressourcen schonende Nutzung der knappen Mittel zu sichern (vgl. auch Ditton 2000; 2007).

Aus dieser hier nur kurz skizzierten Situation ergeben sich Zlatkin-Troitschanskaia (2007, 185ff.) zufolge kaum lösbare Spannungsverhältnisse zwischen den Zielen der Steuerung des Bildungssystems auf der einen und der Zweckmäßigkeit und der Wirksamkeit der eingesetzten Steuerungsinstrumente auf der anderen Seite. Diese Spannungsverhältnisse betreffen vor allem die Frage der Kontextabhängigkeit auf der einzelinstitutionellen Ebene sowie der Verbindlichkeit der implementierten Steuerungsregularien. Als Folge kann man davon ausgehen, dass Effizienz und Effektivität der Gesamtarchitektur der eingesetzten Steuerungsinstrumente sowie der Einzelinstrumente, hier des Schulprogramms, stark begrenzt sind.

Trotz der benannten Probleme kann durchaus davon ausgegangen werden, dass es nicht die Aufgabe der in den Landesschulgesetzen formulierten Regelungen sei, Funktions- und Strukturmerkmale von Schulprogrammen im Detail festzulegen. Allerdings bleibt auch festzuhalten: In den über (bildungs-)politische Willensbildung definierten gesetzlichen Dokumenten wird in der Mehrzahl der Bundesländer die eigentliche ‚Definitionsmacht' entweder der Bildungsadministration ‚überlassen', die diese z.B. über die Formulierung von Ausführungsvorschriften ausübt (z.B. für Berlin vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004), oder – wenn diese sie nicht wahrnimmt – den Einzelschulen.

Damit entsteht in vielen Bundesländern eine der Definition der pädagogischen Freiheit durchaus vergleichbare Situation (vgl. z. B. van Buer & Köller 2007, 116 ff.). Danach wird das Überschreiten der bildungspolitisch intendierten Begrenzungen des nur grob benannten Freiraums in der Gestaltung von Funktionalität, Struktur und Inhalt eines Schulprogramms nicht positiv, sondern erst im Falle der Klage durch Rechtsurteile und dann „negativ" bestimmt. In der Folge ist vor allem die Frage nach der *Verbindlichkeit* der in dem jeweiligen Schulprogramm festgelegten Mehrheitsentscheide zum professionellen Handeln der pädagogischen Akteure berührt, dort wiederum vor allem im Kernbereich von Schule-Machen, dem Unterricht.

Insgesamt wird auf der bildungspolitisch-administrativen Ebene, der äußeren Steuerungsschale, vor allem die hohe *Diffusität* sichtbar, wenn es um die Zielstrukturen von Schulprogrammen und um deren Implementierung geht. Diese lässt erwarten, dass die Wirksamkeit des Schulprogramms in vielen Fällen zumindest stark begrenzt wird.

(b) Zur einzelinstitutionell-organisatorischen Zielstruktur von Schulprogrammen

Die derzeitige erziehungswissenschaftliche Diskussion hilft zur Klärung der im Punkt (a) angesprochenen Fragen nur bedingt weiter. Sie fokussiert die Ebene der einzelinstitutionellen Qualitätsentwicklung und damit die innere Steuerungsschale (vgl. die zahlreichen Handbücher zur Entwicklung der Einzelschule, z. B. Buchen & Rolff 2006). Es fällt schwer, die Vielzahl der Beiträge zum Schulprogramm zu systematisieren, denn die Zugänge sind unterschiedlich (vgl. z. B. die Diskussion in van Buer & Köller 2007, 122 ff.). Bei allen Unterschieden scheint jedoch eine Leitfigur dominant; nach Holtappels (2004, 11 ff.) stellt das Schulprogramm eine Mischung aus Entwicklungsrahmen und Steuerungsinstrument dar. Dieses Verständnis scheint die im Punkt (a) diskutierten Probleme von Top-down- vs. Bottom-up-Steuerung, diesmal innerhalb der Einzelinstitution, aufzunehmen. Sie führt sie jedoch nicht einer Lösung so zu, dass z. B. die Gesamtarchitektur der in den einzelnen Schulprogrammen angesprochenen Strategien einerseits und der operativen Konzepte anderseits den Entwicklungs- mit dem Steuerungsaspekt konsistent verknüpft (genauer vgl. *van* Buer & Köller 2007, 124 f.; Köller 2008). Nicht nur unter theoretischer Perspektive sind Antworten auf diese Frage der systematischen Koppelung von Entwicklung und Steuerung bedeutsam, sondern auch auf der Ebene des praktischen Handelns; denn für die einzelschulische Funktionalität des Schulprogramms geht es grundlegend nicht zuletzt auch um Fragen der *Verbindlichkeit* des Schulprogramms derart, dass Forderungen an das zu realisierende professionelle Handeln der Akteure präzise beschreibbar und diese Forderungen ggf. auch justiziabel werden. Darüber hinaus betrifft die in der angesprochenen Leitfigur von „Entwicklung *und* Steuerung" nur vage angedeutete Verbindlichkeitsfrage auch die Verknüpfung der inneren mit der äußeren Steuerungsschale, dort vor allem den Umgang der zuständigen Dienstaufsicht mit der Einzelschule (zu Letzterem vgl. z. B. Rosenbusch 2007).

These 2: Die Zielstruktur der Schulprogramme und in der Folge auch die inhaltliche Ausgestaltung sind im Vergleich stark unterschiedlich ausgeprägt; d. h. Schulprogramme sind vor allem durch das Merkmal der *inter*institutionellen Varianz gekennzeichnet.

Als der Raum, der diese erwartete intentionale Vielfalt begrenzt, kann der Funktionszusammenhang des Bildungssystems verstanden werden, wie er in schultheoretischen Überlegungen expliziert wird; dieser Zusammenhang kann über Funktionen wie die Bildungs- und Qualifizierungs-, Selektions-, Legitimations-, Integrations-, Korrektur-, Allokations- und Absorptionsfunktion etc. charakterisiert werden (vgl. z.B. VAN BUER, WAHSE et al. 1999; BALLAUF 1982 benennt insgesamt 32 Funktionen des Bildungssystems). Um diese These prüfen zu können, müsste in den einzelschulischen Programmen deren Intentionalität jedoch soweit expliziert sein, dass sie ohne weit reichende Interpretationen seitens der Leser rekonstruierbar ist. Wie die Ausführungen zur faktischen Gestaltung von Schulprogrammen (Abschnitt 2.2, Punkt a) verdeutlichen, ist dies i.d.R. jedoch nicht oder nur partiell der Fall (vgl. Abschnitt 3.3.3). In der Folge ergibt sich auch auf der Ebene der Einzelschule ein Bild dominanter Diffusität hinsichtlich der Zielstruktur der Schulprogramme.

(*c) Zur Zielstruktur des Schulprogramms gegenüber dem Leistungshandeln des einzelnen Akteurs*

Wie schon mehrfach angesprochen, stellt sich für Schulprogramme unter Implementierungsaspekten neben der Wirksamkeits- vor allem auch die Verbindlichkeitsfrage. Auf der Ebene des einzelnen Akteurs ist dies die Frage danach, inwiefern die im Schulprogramm durch Mehrheitsentscheidungen festgelegten Optionen hinsichtlich seines professionellen Handelns von ihm realisiert werden müssen und inwiefern deren Nichtrealisierung justiziabel ist.

Damit ist auch das Verhältnis von Schulprogramm und pädagogischer Freiheit der Lehrkräfte angesprochen (vgl. VAN BUER & KÖLLER 2007, 116 ff.). Spätestens an dieser Stelle wird sichtbar: Die favorisierte Leitfigur vom Schulprogramm als Mischung aus „Entwicklungsrahmen und Steuerungsinstrument" kann – zumindest bisher – nur vordergründig konsistente Lösungen anbieten. Umgangssprachlich zugespitzt, stellt sie eher eine ‚Mogelpackung' dar; denn je nach Betonung des einen oder des anderen Pols verändert sich auch die Verbindlichkeit der Festlegungen im Schulprogramm und damit auch deren Justiziabilität. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass das Merkmal der Verbindlichkeit aus der Sicht der pädagogischen Akteure in der Einzelschule zumindest ambivalent beurteilt wird (vgl. Abschnitt 2.2, Schritt 2): Denn ihnen ist ihre pädagogische Freiheit und damit die Betonung des individuellen pädagogischen Entscheidungs- und Handlungsrahmens ein hohes Gut; sie stellt ein Kernelement ihrer beruflichen Identität dar (vgl. z.B. VAN BUER 1990; 1995).

These 3: Angesichts der zwischen Schulleitung und pädagogischen Akteuren, aber auch innerhalb der Gruppe der letzteren erwartbaren Verbindlichkeitskonflikte in der jeweiligen Einzelschule kann davon ausgegangen werden, dass die dem jeweiligen Schulprogramm zugrunde liegende Zielstruktur eher grob formuliert bleibt. Dadurch eröffnen sich dem einzelnen Akteur größere Interpretationsräume; allerdings wird dadurch ein Schulprogramm auch konsensfähig. Diese grobe Formulierung erfolgt z.B. mittels eher allgemein gehaltener Leitziele, die keine oder eine nur sehr partielle Operationalisierung erfahren.

Zwischenfazit: In den obigen Überlegungen wird auf allen Ebenen das Merkmal der Diffusität in den Zielstrukturen der Schulprogramme deutlich sichtbar gemacht. Insgesamt stellt sich die Frage, ob diese eher als ein Defizit oder eher als ein systemisches Grundmerkmal zu verstehen sei. Betrachtet man die Gesamtarchitektur

des sog. neuen Steuerungsmodells, gewinnt die ‚Unterstellung' des Letzteren an Überzeugungskraft: Bereits in der äußeren Steuerungsschale ist die Diffusität gut erkennbar. Gleichzeitig stellen Leistungsbeurteilungsinstrumente, Schulinspektion etc. jedoch Versuche dar, die alltägliche Leistungserstellung in Schule und deren Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu objektivieren und damit die Zielstrukturen der Instrumente zumindest besser ‚greifbar' zu machen. Die Intention, die Beurteilung der einzelschulischen Leistungserstellung der dominanten Subjektivität der Einzelurteile der pädagogischen Akteure zu entheben, setzt sich auch darin fort, dass in fast allen Bundesländern die Implementierung innerer Evaluation für die Einzelschule verbindlich vorgeschrieben ist. Gleichzeitig wird jedoch in dieser inneren Steuerungsschale in nochmals verstärktem Ausmaß sichtbar, dass die einzelschulischen Zielstrukturen in den Schulprogrammen eher vage angesprochen und dass diese nur selten konsistent über die ausformulierten Strategien und operativen Konzepte gestützt werden. Dies scheint eine wesentliche Voraussetzung dafür zu sein, dass die von den Akteuren zu leistende Konsensbildung – zumindest formal – gesichert werden kann. Mit der so herausgearbeiteten Diffusität der Zielstrukturen wird allerdings gleichzeitig hingenommen, dass die Steuerbarkeit des Bildungssystems auf den verschiedenen Ebenen stark begrenzt wird.

2.2 Zur faktischen Gestaltung von Schulprogrammen und zur Arbeit mit ihnen

In Deutschland fungieren Schulprogramme – so die mehrheitlich vertretene Botschaft – als ein effizientes Instrument zur systematischen Qualitätsentwicklung der Einzelschule. Historisch betrachtet ist dieses jedoch hinsichtlich seiner Wirksamkeit empirisch bisher so gut wie nicht geprüft (vgl. die kritische Übersicht in van Buer & Hallmann 2007; s. auch unten Schritt 3).

Die vorliegenden Untersuchungen basieren vor allem auf Befragungen der Akteure und damit auf subjektiven Überzeugungen (als Beispiele vgl. z.B. Kanders 2002; Haenisch & Burkard 2002). Die Frage, inwiefern die Implementierung von Schulprogrammen zu individuellen professionellen *Verhaltensänderungen* auf breiter innerschulischer Basis führt, kann bisher empirisch gesichert nicht beantwortet werden[5]. Insgesamt deuten die vorliegenden Ergebnisse auf in hohem Maße schulindividuelle Implementierungsmuster zwischen – umgangssprachlich formuliert – weitgehendem ‚Vergessen des Schulprogramms nach Verabschiedung' auf der einen und breiterer Umsetzung auf der anderen Seite. Dieses stützt die schon angesprochene These von Fend (1986): Trotz der für alle Schulen eines Bundeslandes geltenden gesetzlichen und administrativen Bedingungen stelle die Einzelschule eine hochindividuelle pädagogische Handlungseinheit dar (vgl. auch die Befunde zu beruflichen Schulen im Abschnitt 3).

5 Wie schwierig es selbst bei systematischem Coaching und Training ist, durch Alltagsübung stark routinisiertes Verhalten zu ändern, zeigt z.B. die jüngste Studie von *Rogalla & Vogt* (2008) über die Implementierung adaptiven Lehrverhaltens.

Analyseschritt (1): Zur Qualität der Schulprogrammdokumente

Die folgende Verdichtung der vorliegenden Befunde bezieht sich auf die Analysen von (a) Holtappels & Müller (2004; 423 Schulprogramme Hamburger Schulen), (b) Mohr (2006; 58 Schulprogramme im Rahmen der bundesweiten IGLU-Studie) und Kanders (2002; Beurteilung von ca. 6000 Schulprogrammen durch die zuständige Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen).

(1a) Zum textuellen Umfang und zur Gliederung der Dokumente: Der Vergleich der Schulprogrammdokumente verweist vor allem auf massive Varianzen, so dass Angaben zu mittleren Tendenzen kaum Aussagekraft zukommt (vgl. These 2). Für den Textumfang mitentscheidend ist, ob sich ein Schulprogramm auf die Explikation von Leitideen und die Darstellung ausgewählter pädagogischer Projekte beschränkt oder ob eine größere Anzahl von Aspekten behandelt wird[6] – teils durch Ausführungsvorschriften erzeugt. Entsprechend variiert die *Textmenge* pro Schulprogramm zwischen ca. 2.000–3.000 Zeichen und ca. 30.000–40.000 Zeichen, teils auch mehr (vgl. auch die Befunde zu beruflichen Schulen im Abschnitt 3.3.3). Ebenfalls hohe Variationen sind hinsichtlich der *Gliederungsstruktur* und in der Folge auch in der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulprogramme feststellbar. Die Frage, inwiefern solche formalen Merkmale der Dokumente mit der Beurteilung ihrer inhaltlichen Qualität kovariieren, kann empirisch gesichert bisher nicht schlüssig beantwortet werden. Allerdings ist erwartbar, dass gerade in ‚kurzen' Schulprogrammen die diesen zugrunde liegende Zielstruktur nur eher vage ausformuliert ist (These 3).

(1b) Zur Konzeptualisierung der Dokumente: Die Frage, inwiefern bei den Autorinnen und Autoren von Schulprogrammen ausdifferenzierte Vorstellungen darüber vorliegen, welchem Grundkonzept ihr Dokument folgen soll, ist neben formalen Aspekten wie Gliederung und inhaltlicher Gesamtstruktur vor allem darüber zu beantworten, inwieweit Hintergrundmodelle angesprochen bzw. expliziert und für die Konstruktion der konkreten Entwicklungsprojekte genutzt werden. Genau diesbezüglich sind jedoch tief greifende Schwächen erkennbar: So sind nach z.B. Holtappels & Müller (2004) in den analysierten Schulprogrammen zwar durchaus Ausführungen zu pädagogischen Konzepten zu finden, jedoch eher selten Explikationen zu Entscheidungen über Hintergrundmodelle zum Grundverständnis von Schule, Erziehen und Unterricht etc. Vor allem gelingt es nur vergleichsweise wenigen Dokumenten, einen Argumentationszusammenhang herzustellen, der für die Leserinnen und Leser sowie für die Akteure vor Ort konsistent zwischen solchen Modellen und dem einzelnen Schulprojekt selbst vermittelt.

Auf Untersuchungen dazu, warum dies so ist, kann nicht zurückgegriffen werden. Zumindest drei Erklärungsaspekte bieten sich an: *(a)* Sicherlich nicht nur in Einzelfällen sind die Akteure bisher nicht gewohnt, konsistente Argumentationsstrukturen zwischen solchen Grundüberlegungen und ihrem konkreten Führungs-, administrativen und vor allem auch pädagogischen Handeln zu verschriftlichen. *(b)* Die Alltagsgestaltung von Schule und Unterricht verlangt bisher nur selten die ausführliche konzeptuelle Grundlegung der Handlungen des einzelnen Akteurs (vgl. auch Dubs 2002). Wenn denn solche Grundlegungen stattfinden, wird dieses – so die These – i.d.R. ausgewählten ‚Experten' in der Einzelschule überlassen; diese

6 Dies sind z.B. die Darstellung der institutionell-organisatorischen Struktur, Übersicht über Evaluationsergebnisse, Stärken-Schwächen-Analyse, strategische Entwicklungskonzepte und operative Umsetzungen, Übersicht über die Entwicklungsprojekte, Budgetierungsfragen etc.

sind i.d.R. dann auch die ‚Promotoren' der jeweiligen Projekte. *(c)* Die argumentative Grundlegung von Schulprogrammen kann in zumindest zwei unterschiedliche Richtungen zielen: Zum einen kann sie auf Legitimation und zum anderen auf die Steuerung des Verhaltens ausgerichtet sein. Bei Vollzeittätigkeit von wöchentlich zwischen 25 und 29 Unterrichtsstunden möglichst viele davon ausführlicher als mittels ‚Schwellen-, oder ‚Ampeldidaktik' zu ‚planen' etc. (zu diesen Begriffen vgl. die Beiträge in Miller 1999), führt i.d.R. zu fest gefügten stark individuell geprägten Mustern und Handlungsroutinen und – so die These – eher zu Distanzen gegenüber ausformulierten verbindlichen Handlungsoptionen durch das Schulprogramm.

(1c) Zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung in den Dokumenten: Nach Kanders (2002) sind Aussagen zum Schulleben mit 80 % am stärksten vertreten, gefolgt von solchen zur Erziehungsarbeit (73 %), dann zur Öffnung der Schule (68 %) und erst danach zu Unterricht und überfachlichen Konzepten (66 %). Immerhin ein Drittel der (nordrhein-westfälischen) Schulprogramme behandelt Unterricht bzw. überfachliche Konzepte nicht oder kaum; dabei ist dies bei Grundschulen mit 40 % am häufigsten und bei Hauptschulen mit 31 % am seltensten beobachtbar. Diese Befunde stützen die Thesen 2 und 3; denn die Gesamtintentionalität der Einzelschule wird sicher nicht allein, doch entscheidend durch die intentionale Orientierung und Struktur der dort angebotenen Lehr-Lern-Milieus und der darin stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse geprägt. Vor dem Hintergrund der Ausführungen im Abschnitt 2.1 können diese Ergebnisse auch wie folgt interpretiert werden: Die Betonung des Schullebens und die tendenziell ‚kärgliche' Explikation der unterrichtlichen Angebote dienen der Sicherung der formalen Konsensbildung in der Einzelschule. Insgesamt werden im Vergleich der Hamburger Untersuchung von Holtappels & Müller (2004), der nordrhein-westfälischen von Kanders (2002) und der Studie von Mohr (2006), die auf Daten der bundesweiten IGLU-Studie zu Grundschulen basiert, ähnliche thematische Schwerpunktsetzungen in den Schulprogrammdokumenten sichtbar.

(1d) Zur Qualität der Dokumente: Im Vergleich sind die vorliegenden Schulprogrammdokumente von sehr unterschiedlicher Qualität (vgl. Holtappels & Müller 2004; Mohr 2006): Sie unterscheiden sich vor allem auch darin, inwieweit sie neuere Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung, der allgemeinen Didaktik, den Fachdidaktiken sowie der Lehr-Lern-Forschung nutzen. Schulprogramme reichen von mehr oder weniger präzise formulierten institutionellen und pädagogischen Leitzielen mit eher groben Hinweisen auf deren Verwirklichung auf der einen Seite bis hin zu – eher selten vorfindbaren – detaillierten Gesamtkonzepten mit pädagogischen Hintergrundmodellen, Evaluationsberichten, Stärken-Schwächen-Analysen und Implementierungskonzepten auf der anderen Seite. Folgt man den inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnissen der einschlägigen Studien, weist die Mehrzahl der vorliegenden Schulprogrammdokumente vor allem hinsichtlich ihrer inhaltlichen Konsistenz und der angesprochenen Implementierungsvorhaben und deren Begründung starke Mängel auf (vgl. Holtappels & Müller 2004; Jürgens 2004).

Schritt (2): Zur Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen

(2a) Zur Konstruktion von Schulprogrammen: Auf der Basis von schriftlichen Befragungen von 216 Schulen berichtet Kanders (2002), dass aus der Sicht der Akteure in den Schulen selbst die inhaltliche Schwerpunktsetzung in den Schulprogrammen in der Mehrzahl kein entscheidendes Problem darstelle; nur ca. ein Fünftel der Befragten verwiesen auf starke innerschulische Differenzen. Seitens vieler Akteure

beklagt werde jedoch die mangelnde Unterstützung bei der Schulprogrammarbeit, auch wenn nach Kanders (2002) ca. 86 % der befragten nordrhein-westfälischen Schulen oder zwei Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer davon berichten, dass externe Beratung durch die Fachaufsicht bzw. durch Moderatorinnen und Moderatoren genutzt worden sei; Beratungen durch Fortbildungsinstitute fallen mit 23 % der Lehrerantworten deutlich zurück, nochmals deutlich die Unterstützung durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (14 %).

(2b) Zur Implementierung von Schulprogrammen: Schlömerkemper (2004) analysiert eine repräsentative Lehrerbefragung in Hessen mittels des von ihm entwickelten Konzepts der „Hermeneutischen Datenanalyse (HeDA)"; mit diesem Verfahren versucht er, die semantische Tiefenstruktur der Befragungsdaten zu identifizieren und dabei auch „immanente Widersprüche" und „latente Effekte" offen zu legen. Faktorenanalytisch ergeben sich vier Faktoren; diese markieren die zentralen Perspektiven der Befragten hinsichtlich ihrer Arbeit an und mit dem Schulprogramm ihrer Schule: Während der Faktor 1 durch die Sicht auf die *„(eigen-)verantwortliche Gestaltung*" des Schulprogramms geprägt ist, drückt der Faktor 2 tief greifende „*Besorgnis*" aus. Der Faktor 4 „*Schulprogramm*" bezieht sich auf das Dokument selbst und wird durch Begriffe wie Konsens und Klarheit bestimmt. Der Faktor 3 ist laut Schlömerkemper semantisch nicht konsistent; er wird durch Begriffe wie „Hilfe", „Gleichheit" und „Spiel" gekennzeichnet. Er zeigt nicht zuletzt auch Hilflosigkeit der Befragten im Umgang mit dem eigenen Schulprogramm an.

Die Befunde verdeutlichen (ausführlicher vgl. van Buer & Hallmann 2007, 330 ff.): Die Akteure in den Schulen bewerten die innere Struktur ihres Schulprogramms, die diesem (subjektiv) zugeschriebenen Funktionen und Wertigkeit unter ihrer ganz eigenen Perspektive des ‚alltäglichen Überlebens' in Schule und Unterricht und damit nicht zuletzt auch unter ihrer beruflichen Belastungsperspektive. Studien zur Lehrerbelastung und zum Umgang damit im Schul- und Unterrichtsalltag machen sichtbar, dass für viele pädagogische Akteure die Belastungsgrenze erreicht bzw. zumindest subjektiv überschritten ist (vgl. Schaarschmidt 2005, 72 ff.). Dabei variieren die Befindlichkeiten im Vergleich der Einzelschulen derselben Schulform zum Teil erheblich, ebenso wie innerhalb der Einzelschule. Innerhalb der Einzelschule führt dies u. a. zu Folgendem: Die Affinität bzw. Distanz zum eigenen Schulprogramm ist signifikant in Abhängigkeit von dieser subjektiven Belastungswahrnehmung unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Kanders 2004). Lehrkräfte, die sich stark belastet fühlen, äußern sich mehrheitlich kritischer zum Schulprogramm der eigenen Schule (vgl. auch die Abschnitte 3.3.1 und 3.3.2).

In den Abschnitten 1 und 2.1 wird sichtbar: Nicht nur unter Steuerungs-, sondern noch stärker unter Entwicklungsaspekten stellt das Merkmal der *Verbindlichkeit* einen der ‚springenden Punkte' dar – sei es die extern eingeforderte, sei es die durch den einzelnen Akteur zugestandene bzw. diesem zugeschriebene Verbindlichkeit. Hinweise darauf, wie dies die Akteure vor Ort sehen, sind in den Studien von z. B. Kanders (2002, 79 ff.) und Schlömerkemper (2004) zu finden: Laut Kanders sind große Distanzen bezüglich der Planung und Durchführung der inneren Evaluation und der Verwertung der Ergebnisse über die individuelle Rückmeldung hinaus erkennbar. Schlömerkemper identifiziert auf der Basis einer Fallstudie (Gesamtschule) zwei grundlegende Einstellungsmuster – zum einen das der „geforderten Verbindlichkeit" seitens der Befragten für das Schulprogramm und zum anderen das der „vereinbarten Verbindlichkeit", das die Selbstverantwortung der pädagogischen

Akteure hervorhebt. Dabei deutet vieles darauf hin, dass sich diese beiden Einstellungsmuster in einer instabilen Balance befinden, die beim individuellen Akteur sehr unterschiedlich ausfallen und die sich auch in Richtung einer Dilemma-Situation entwickeln kann.

Insgesamt liegt nur ein *geringes Ausmaß an Implementierungserfahrungen und deren Dokumentation* vor. So kann z.B. auf nur wenige empirische Studien zurückgegriffen werden, die sich auf die Implementierung von Schulprogrammen konzentrieren; dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Folgen für kompetenzoptimiertes Schülerlernen und auf den effizienten Aufbau intendierter Schülereinstellungen als zentralen Aspekten des Zielhorizonts für die einzelschulische Qualitätsentwicklung (vgl. Böttcher 2006). Ähnliches gilt auch für die Folgekosten für die einzelne Institution: Studien, die die Unterschiede zwischen schulprogrammorientierten Schulen auf der einen Seite und z.B. einzelprojektorientierten Bildungsanstalten auf der anderen Seite aufzeigen, so dass der relative „Nettogewinn" von Schulprogrammimplementierung geprüft werden könnte, liegen u.W. bisher nicht vor.

Schritt (3): Zu den Effekten von Schulprogrammen

(3a) Zu Verstetigungseffekten: Im Hinblick auf die verschiedenen Phasen von Konstruktion, Implementation, Verbreiterung und Verstetigung der Schulprogramme spricht vieles dafür, dass die letztere die am meisten gefährdete und gleichzeitig auch weitgehend unterschätzte Phase ist (vgl. van Buer & Köller 2007, 125 ff.; generell vgl. die Beiträge in Nickolaus & Gräsel 2006). Gerade hier sind im Bereich der Schulentwicklung zwar einige Konzepte, jedoch so gut wie keine systematischen empirisch gesicherten Informationen verfügbar (vgl. Peek 2006). Vieles deutet darauf hin, dass gerade diese Phase spezifische Anstrengungen erfordert und auch besondere Kosten verursacht.

(3b) Zu Lernoutput-Effekten: Schulprogramme – so eine zentrale Intention für ihre Implementierung – dienen primär dazu, mittels ausgewiesener und prüfbarer Maßnahmen den Output der einzelnen Lernerin bzw. des Lerners sowie den einzelschulischen Gesamtoutput wie Lernzuwachs, Einstellungsänderung etc. zu erhöhen (zur Outputsicherung vgl. z.B. van Buer 2007). Dabei sollten diese Maßnahmen den Akteuren, aber auch den ‚Abnehmern' wie Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten etc., transparent, an Ursache-Wirkungs-Ketten ausgerichtet und an die Bedingungsstrukturen der Einzelschule angepasst sein. U.W. liegt bisher nur eine empirische Studie vor, in der die analysierte Schulprogrammqualität von Einzelschulen mit deren Outputqualität in Basiskompetenzen korreliert wird (basierend auf Daten der bundesweiten IGLU-Studie zu Grundschulen; Mohr 2006, n = 52 Einzelschulen). Das Ergebnis ist eindeutig: Signifikante Korrelationen zwischen Schulprogrammqualität und Leistungswerten der Einzelschule können nicht nachgewiesen werden (Mohr 2006, 96: Lesen, r = -.07; Mathematik, r = -.08; Naturwissenschaften, r = -.12). Hauptgründe für die empirisch bisher nicht nachweisbaren Wirkungen von Schulprogrammen auf die Outputoptimierung der Einzelschule seien – so die Autorin – zum einen deren eher mittel- bis langfristige und daher noch nicht hinreichend entfaltete Wirksamkeit; zum anderen könne die mangelnde Koppelung der Entwicklungsschwerpunkte mit der konkreten Unterrichtsentwicklung (97) als mögliche Ursache angeführt werden, somit deren mangelnde Qualität in zentralen Maßnahmen kohärenter einzelschulischer Einwirkung auf Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Inwiefern allerdings die implizite Unterstellung gilt,

Schulprogramme seien für die Einzelschule erwartbar ein generell wirksames Instrument zur Erhöhung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, bleibt derzeit zumindest diskussionswürdig, wenn man den Ausführungen im Abschnitt 2.1 folgt.

2.3 Zwischenfazit – zu den Differenzen zwischen Zielstruktur und Faktizität von Schulprogrammen

Angesichts der im Abschnitt 2.1 herauskristallisierten Diffusität der Zielstrukturen in der Gesamtarchitektur der Steuerung des Bildungssystems fällt es schwer, die Frage nach Differenzen zwischen Intention und Faktizität zu beantworten. Allerdings verweisen die vorliegenden Befunde der empirischen Studien (Abschnitt 2.2) auf entwicklungsrelevante Unterschiede zwischen den einzelschulexternen Erwartungen auf der einen Seite und den Schulprogrammkonstruktions- und Implementierungsleistungen auf der anderen Seite. Diese scheinen systematisch und in Grundvorstellungen vor allem hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Explizierungs- und Legitimierungspflicht der innerschulischen Akteure gegenüber Externen verhaftet zu sein. Letztere stellen zentrale Aspekte der subjektiven beruflichen Rollenstruktur der Akteure dar. Ca. die Hälfte arbeitet seit mehr als einem Vierteljahrhundert als Lehrerin bzw. Lehrer. So ist es durchaus nachvollziehbar, dass nicht alle dem dynamischen Änderungsprozess seit den PISA-Studien folgen können. Darüber hinaus verschärft dieser Prozess die von vielen als schon grenzwertig wahrgenommene berufliche Belastung nochmals. Damit zeichnen sich Effekte ab, die die erwarteten Wirkungen von Schulprogrammarbeit stark beeinträchtigen oder sogar konterkarieren können.

Als zentral stellt sich das Merkmal der *Verbindlichkeit* heraus, wenn es um die erwartete bzw. eingeforderte Wirkung von Schulprogrammen geht. Damit ist jedoch auch auf ein Dilemma zwischen extern eingeforderter und subjektiv zugestandener Verbindlichkeit pädagogischen Handelns zu verweisen, ebenso auf die ungelöste Frage nach dem Schulprogramm als Steuerungs- und/oder Entwicklungsinstrument (vgl. Abschnitt 2.1, Punkt b).

3 Schulprogrammkonstruktion und Schulprogrammarbeit an Berliner beruflichen Schulen – Befunde aus einem Modellprojekt

Mit dem neuen Berliner Schulgesetz vom Februar 2004 und den entsprechenden Ausführungsvorschriften wurden in Berlin umfangreiche Reformen zur systematischen Qualitätsentwicklung aller ca. 850 Berliner Schulen gesetzlich verankert. Zu den herausgehobenen Qualitätsentwicklungsstrategien dieses Bundeslandes gehören die Erarbeitung und Implementierung von Schulprogrammen, die innere Evaluation sowie die externe Evaluation durch die Schulinspektion. Für diesen Veränderungsprozess wurden und werden zahlreiche Unterstützungsmaßnahmen angeboten; diese sind i.d.R. einzelschulübergreifend ausgerichtet und beruhen wesentlich auf dem ‚Multiplikatorenkonzept'.

3.1 Zum Modellprojekt „Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen“ (QEBS)

Drei Ziele des benannten Berliner Modellprojektes werden an dieser Stelle betont[7]: *(a)* Unterstützung im Bereich der Konstruktion, Implementierung und Verstetigung des jeweiligen Schulprogramms; dabei wurde das Angebot an die Bedürfnisse der einzelnen beruflichen Schule angepasst; *(b)* Entwicklung und Implementierung einer schulindividuellen Balanced Scorecard gemeinsam mit Organisationsentwicklerinnen und Organisationsentwicklern (zur Balanced Scorecard in Schule vgl. Seitz & Capaul 2005); *(c)* Konstruktion von sog. Innovationsinseln, in denen pädagogische Akteure und Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung eng zusammenarbeiten; die inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Förderung der *diagnostischen Kompetenz* der Lehrkräfte (vgl. z. B. Helmke 2003, 84 ff.; van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2007) und im Bereich der *Lernfeldkonstruktion* (vgl. z. B. Bader & Müller 2004); *(d)* Identifizierung von Verstetigungs- und Generalisierungsmerkmalen von (a)–(c) (zum Projektkonzept vgl. van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2006).

3.2 Struktur der empirischen Untersuchungen im Modellprojekt

(a) Vorgehen und Fragestellungen: Ende 2006 fand eine erste Evaluation in den QEBS-Schulen in Form einer *standardisierten Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung* statt. Gefragt wurde nach den wahrgenommenen Auswirkungen der Erarbeitung des Schulprogramms, nach der Einstellung gegenüber diesem einzelschulextern verordneten Instrument sowie nach den Wahrnehmungen bezüglich der einzelschulischen Strukturen und Prozesse. Ziel der Erhebung war es, die Einstellungsmuster der schulischen Akteure sowie die Konstruktionsbedingungen von Schulprogrammen an den beteiligten beruflichen Schulen und eher günstige bzw. eher ungünstige einzelschulische Bedingungen für deren Implementierung zu ermitteln. Im Unterschied zu den bisher vorliegenden empirischen Studien zur Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen (vgl. Abschnitt 2.2) beziehen sich die QEBS-Studien ausschließlich auf berufliche Schulen.

Des Weiteren erfolgte eine *inhaltsanalytisch orientierte Auswertung der Schulprogramme* der QEBS-Schulen und von dreizehn weiteren beruflichen Schulen in Berlin (die Befunde zu den Schulprogrammen der Berliner beruflichen Schulen sind in Köller 2008 zu finden); dabei wurde in Teilen auf die Studien von Holtappels & Müller (2004) und von Mohr (2006) zurückgegriffen. Neben formalen Merkmalen der Schulprogramme wurden vor allem solche inhaltlichen Merkmale ermittelt, die Schulprogramm differenzierend wirken und Auskunft über die innere Explizität der Maßnahmebegründung und über die innere Konsistenz des Argumentationszusammenhangs geben.

(b) Datenanalyse: Die Befragungsdaten wurden mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse ausgewertet. Auf der Basis der identifizierten Faktoren wurden die Skalen zur Einstellung gegenüber dem Schulprogramm sowie zu den wahrgenom-

7 Partner in diesem Projekt sind neben der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung das Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V. und die Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Von den insgesamt 50 Berliner beruflichen Schulen und Oberstufenzentren (OSZ) nehmen 13 Schulen an QEBS teil.

menen schulindividuellen Kontextbedingungen konstruiert; die darauf basierenden Reliabilitätsanalysen zeigen sehr gute bis zufriedenstellende Kennwerte (CRONBACHS Alpha zwischen .89 und .60).

3.3 Zu den Befunden

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Schritten: Im *Schritt 1* werden die QEBS-Schulen vergleichend in einen „Schulprogramm-Implementierungsraum" eingeordnet. Im *Schritt 2* wird anhand ausgewählter ‚Benchmark'-Schulen die schulinterne Gruppierung der pädagogischen Akteure hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber dem Schulprogramm ihrer Schule analysiert. Im *Schritt 3* wird der Frage nachgegangen, ob sich systematische Beziehungen zwischen der Qualität des Schulprogramms als Dokument und den Einstellungen der schulindividuellen Akteure aufzeigen lassen.

3.3.1 Erwartungen an die Schulprogrammimplementierung im einzelschulischen Vergleich

Die Items zur Einstellung gegenüber dem schuleigenen Schulprogramm und dessen wahrgenommener Wirksamkeit auf der einen Seite und diejenigen zu den Bedingungen für die Realisierung des Alltagshandelns der schulischen Akteure auf der anderen Seite wurden jeweils getrennt einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Die auf der Basis der extrahierten Faktoren konstruierten Skalen wurden mittels CRONBACHS α auf hinreichende Reliabilität geprüft.

Schritt 1: Zur wahrgenommenen Wirksamkeit des Schulprogramms und zu den Implementierungserwartungen

Fünf Dimensionen können in den Antworten der pädagogischen Akteure identifiziert werden, aus denen die folgenden Skalen konstruiert wurden:

- *„Wahrgenommene Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf die schulischen Strukturen und Prozesse"* (WIRK-ORG; α = .89; Beispiel-Item: „Die Schulprogrammarbeit hat zu einem gemeinsamen Verständnis des Kollegiums über unsere Arbeit beigetragen");
- *„Wirkung der Schulprogrammarbeit auf Berufsrollenreflexion"* (WIRK-SELF; α = .78; Beispiel-Item: „Die Arbeit am Schulprogramm hat die Wahrnehmung meiner Berufsrolle als Lehrkraft geschärft");
- *„Proaktives Verhalten bei der Schulprogrammimplementierung"* (PROAKT, α = .88; Beispiel-Item: „An der Umsetzung unseres Schulprogramms werde ich mich aktiv beteiligen");
- *„Implementierungsbefürchtungen"* (IMPL-BEF; α = .74; Beispiel-Item: „Ich befürchte, dass ich bei der Umsetzung des Schulprogramms zu viel Zeit brauche, um die dort definierten Aufgaben zu koordinieren und mich mit anderen abzustimmen");
- *„Distanz zum schuleigenen Schulprogramm"* (SP-DIST, α = .60; Beispiel-Item: „Im Moment bin ich nicht daran interessiert, mich mit unserem Schulprogramm auseinanderzusetzen").

Schritt 2: Einzelschulische Kontexte für professionelles Alltagshandeln – Wahrnehmungen der Akteure

Die Faktorenanalyse führt für diesen Itempool zur Rekonstruktion von ebenfalls fünf Antwortdimensionen:

- „*Akzeptanz der schulischen Alltagsbedingungen*" (AKZEPT; α = .88; Beispiel-Item: „Bei uns gibt es klare, von allen Lehrern akzeptierte Mindeststandards hinsichtlich der zu erreichenden Leistungsergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern");
- *„Qualität des Schulleitungshandelns"* (SCHUL-LE; α = .88; Beispiel-Item: „Die Qualität meiner pädagogischen Arbeit wird von der mir übergeordneten Ebene regelmäßig überprüft");
- *„Gegenseitige Unterstützung im Kollegium"* (UNTERST, α = .83; Beispiel-Item: „Das Arbeitsklima bei uns ist von gegenseitiger Hilfsbereitschaft und Unterstützung geprägt");
- *„Wahrgenommene Überlastung"* (ÜBERL; α = .79; Beispiel-Item: „Durch meine alltägliche professionelle Tätigkeit fühle ich mich überlastet");
- *„Mangelnde Innovationskultur an der Schule"* (MAN-INNO, α = .73; Beispiel-Item: „Unser Kollegium bemüht sich zu wenig um Erneuerung und Entwicklung im Unterricht").

Die Skalen machen deutlich: Die Konstruktion und Implementation von Schulprogrammen findet in einem Rahmen statt, der zum einen durch die wahrgenommenen Veränderungen gestaltet wird, die durch die konzeptionelle Arbeit am Schulprogramm und durch die berufliche Belastungsperspektive gekennzeichnet ist; zum anderen spielen die wahrgenommenen Verbindlichkeiten im Hinblick auf gemeinsame Standards, gegenseitige Unterstützung und Weiterentwicklung der Schule eine bedeutsame Rolle. In der Gesamtstruktur zeigen sich für die hier befragten beruflichen Schulen ähnliche Dimensionen, wie sie auch in den vorliegenden Studien sichtbar werden, die primär allgemein bildende Schulen untersuchen (vgl. Abschnitt 2.2).

Mittels einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung können zwei Hauptfaktoren identifiziert werden, die als Dimensionen für den untersuchten (Berliner) Schulprogramm-Implementierungsraum zusammengefügt werden: Die eine Skala bildet die Erwartungen der pädagogischen Akteure bezüglich der Schulprogrammimplementierung im Sinne von „*proaktiver Einstellung gegenüber dem schuleigenen Schulprogramm*" ab, die andere die „*positiv wahrgenommenen Kontextbedingungen für professionelles Alltagshandeln*". Der Vergleich der 13 untersuchten beruflichen Schulen erfolgt auf der Basis der einzelschulischen Faktorscores.

Schritt 3: Platzierung der QEBS-Schulen in den Schulprogramm-Implementierungsraum

Die nachstehende Abbildung 1 zeigt, dass sich in dem durch die beiden Dimensionen gebildeten Schulprogramm-Implementierungsraum deutliche Unterschiede hinsichtlich der Platzierung der 14 befragten Schulen ergeben:

- Bezüglich der Dimension der *proaktiven Schulprogrammeinstellung* sind signifikante Differenzen im Hinblick darauf festzustellen, welche Auswirkungen die Mehrheit der Lehrkräfte und Schulleitungen durch die Arbeit an ihrem Schulprogramm wahrnimmt, welche Befürchtungen sie bezüglich dessen Umsetzung

äußert, wie sie sich in der Umsetzung engagieren will und wie ihre Haltung dem Instrument generell gegenüber beschaffen ist.

- Bezüglich der Dimension *positiver einzelschulischer Kontextbedingungen* sind sowohl Schulen erkennbar, in denen die Mehrheit der Akteure nur wenig unterstützende Aspekte für ihr professionelles Alltagshandeln wahrnimmt, als auch Schulen, in denen die Mehrheit der Befragten der Überzeugung ist, dass sie durch ihren einzelschulischen Kontext in ihrem pädagogischen Handeln stark gestützt wird.

Unterscheidet man analytisch die in der Abbildung 1 ausgewiesenen Quadranten, zeigt sich für den abgebildeten Schulprogramm-Implementierungsraum an 12 QEBS-Schulen und 2 weiteren Berliner beruflichen Schulen (dies sind die Schulen d und f):

- *Quadrant I „Engagierte Professionelle“*: Hier befindet sich die Hälfte der QEBS-Schulen. Diese Bildungsinstitutionen zeichnen sich durch ein Kollegium aus, das sich ein hohes Implementierungspotenzial zuschreibt. Es ist mehrheitlich geprägt durch eine klare proaktive Einstellung gegenüber dem eigenen Schulprogramm. Darüber hinaus weist aus seiner Sicht ihre Schule Arbeitsbedingungen auf, die förderlich für die Entwicklung und Implementation des Schulprogramms sowie für das alltägliche unterrichtliche Handeln sind. In diesen Institutionen sind die Gruppen der Promotoren von Schulentwicklung besonders groß (vgl. Anschnitt 3.3.2).

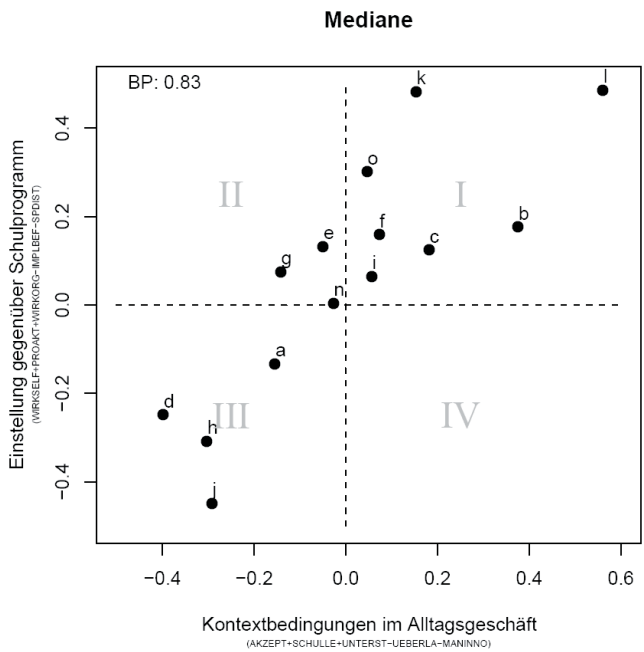

Abbildung 1: Die Platzierung der QEBS-Schulen (12 QEBS- und zwei weitere Berliner berufliche Schulen)

- *Quadrant II „Schulkritische Reformoptimisten"*: In diesen drei Kollegien sieht die Mehrheit ihr Schulprogramm als Chance, ihre Schule gezielt weiterzuentwickeln. Allerdings urteilt ebenfalls eine Mehrheit zugleich kritisch; dies bezieht sich auf die verfügbaren Rahmenbedingungen für das pädagogische Alltagsgeschäft und für die Realisierung von Innovationen.
- *Quadrant III „Schul- und Schulprogrammdistante und -kritiker"*: Hier sind vier Schulen eingeordnet. Als Entwicklungsraum für Innovationen weisen sie schwierige Bedingungen auf. Die Mehrheit in diesen Kollegien zeigt eine eher kritische Haltung sowohl gegenüber ihrem Schulprogramm als auch bezüglich ihrer einzelschulischen Rahmenbedingungen. Hier ist die Gruppe der Opponenten und Schulprogrammdistanzierten besonders groß.
- *Quadrant IV „Reformskeptische Professionelle"*: Dieser Quadrant ist unbesetzt; denn keine der 14 befragten Schulen weist ein reformmüdes, ihren eigenen schulischen Bedingungen gegenüber jedoch positiv eingestelltes Kollegium auf.

Mit Ausnahme der Studie von Mohr (2006) stellen die im Abschnitt 2.2 zusammengefassten empirischen Untersuchungen die Ergebnisse der Gesamtverteilungen ihrer Daten dar, in Teilen allerdings gegliedert nach Schulform bzw. -stufe. Bedauerlicherweise gehen sie nicht der Frage nach, wie sich die Einzelschulen hinsichtlich der jeweils erhobenen Aspekte im interinstitutionellen Vergleich unterscheiden (als Beispiel vgl. z. B. Kanders 2002). So kann mit Blick auf die teils hohen Varianzen in den Gesamtverteilungen nur die These formuliert werden, dass sich die dort erfassten Einzelschulen überzufällig deutlich voneinander unterscheiden. Folgt man diesem Gedanken, sind die oben vorgestellten Ergebnisse zu den beruflichen Schulen in Berlin nicht überraschend.

Im Unterschied zu den allgemeinen Schulen weisen die beruflichen Schulen i. d. R. im Vergleich große bis sehr große Unterschiede hinsichtlich Lehrer- und Schülerzahl, Anzahl und Typik der Bildungsgänge etc. auf:

- So ist die ‚kleinste' QEBS-Schule (Schule mit dem Buchstaben i in der Abbildung 1) eine berufliche Schule mit sonderpädagogischen Aufgaben mit insgesamt 382 Schülerinnen und Schülern sowie 36 Lehrerinnen und Lehrern und sechs Bildungsgängen.
- Die ‚größte' QEBS-Schule (Schule mit dem Buchstaben j in der Abbildung 1) hingegen ist ein berufliches Oberstufenzentrum mit sieben Bildungsgängen, in dem 3.178 Jugendliche lernen und 146 Akteure unterrichten.

Damit stellt sich die Frage, ob solche strukturell-organisatorischen Merkmale der Einzelinstitution die Erwartungen und Stimmungen im Kollegium und damit die relative Platzierung der jeweiligen Schule im dargestellten Implementierungsraum signifikant beeinflussen. Folgt man der auch in dem hier vorgelegten Beitrag mehrfach angesprochenen These von Fend (1986) zur Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit, sind keine oder nur geringfügige Zusammenhänge erwartbar. Köller (2008) geht dieser Frage für die QEBS-Schulen detailliert, u. a. regressionsanalytisch, nach. Die Einzelbefunde zeigen: Es liegen so gut wie keine überzufällig großen Zusammenhänge vor und dann nur solche von geringer praktischer Bedeutsamkeit. Gerade Schulprogrammkonstruktion und -implementierung – so könnten die Befunde in diesem Abschnitt verdichtet werden – greifen auf die sehr spezifisch ausgeprägten einzelschulischen Entwicklungen zurück, auf die jeweilige Schul- und Vertrauenskultur, auf die Verlässlichkeit der Schulleitung und deren Leadership etc.

(zu Letzterem vgl. z.B. Dubs 2006; Wagner 2007). Damit wird die *Fend*sche These für die in dem hier vorgelegten Beitrag thematisierten Aspekte einzelschulischer Qualitätsarbeit gestützt.

3.3.2 Einzelschulische Implementierungserwartungen – innerschulische Gruppierungen

Die unterschiedlichen Platzierungen der Einzelschulen im Schulprogramm-Implementierungsraum bilden sich folgerichtig auch in den einzelschulinternen Gruppierungen hinsichtlich der Implementierungserwartungen ab. Dieser Frage wurde mit Hilfe einer Clusteranalyse nachgegangen, in die alle Befragten der hier diskutierten Studie eingingen (n=848). Im Vergleich verschiedener Clusterlösungen und der optischen Inspektion zur Beantwortung der Frage, wie stabil die Platzierung der Befragten über die verschiedenen Lösungen hinweg ist, erwies sich die 3-Clusterlösung als diejenige, die die vorliegenden Daten am besten repräsentiert; über alle beteiligten beruflichen Schulen hinweg ergibt sich das folgende Bild:

- *Gruppe 1 „Schulprogrammwirkungsoptimisten"*: Diese Gruppe (ca. 25% der Befragten) zeichnet sich dadurch aus, dass sie am stärksten Auswirkungen der Arbeit am Schulprogramm auf die schulischen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und Ablaufprozesse wahrnimmt; dies gilt ebenso für die selbstreflexiven Prozesse bezüglich der eigenen Berufsrolle. Befragt nach ihrem erwarteten Engagement in der Implementierungsphase des Schulprogramms zeigen sich diese Optimisten als überdurchschnittlich proaktiv. Mitglieder dieser Gruppe haben zudem die geringsten Implementierungsbefürchtungen; sie fürchten auch keine zeitlichen Überlastungen durch die Implementierung. In Kongruenz dazu weisen sie eine unterdurchschnittliche Distanz zum Schulprogramm auf.
- *Gruppe 2 „Neutral-Abwartende"*: Diese Gruppe ist mit gut 51% der Befragten die zahlenmäßig stärkste. Die Mitglieder nehmen eher wenig Auswirkungen der Schulprogrammarbeit auf die schulischen Prozesse und Strukturen wahr, auch nicht bezüglich der selbstreflexiven Prozesse. Befragt nach ihrem Engagement in der Implementierungsphase des Schulprogramms geben sich die Neutral-Abwartenden als leicht überdurchschnittlich proaktiv. Gleichzeitig äußern sie jedoch auch leicht überdurchschnittliche Befürchtungen hinsichtlich der Schulprogrammimplementierung in ihrer Schule. Insgesamt sind sie durchschnittlich schulprogrammdistant eingestellt.
- *Gruppe 3 „Schulprogrammdistante"*: Diese Gruppe umfasst knapp ein Viertel der Befragten; sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Mitglieder keine und nur geringe Auswirkungen der Schulprogrammarbeit sowohl im Hinblick auf die schulinternen Organisationsprozesse als auch bezüglich ihrer Selbstreflexion wahrnehmen. Diese Gruppe äußert eine stark zurückhaltende Bereitschaft, sich aktiv an der Umsetzung des Schulprogramms zu beteiligen. Gleichzeitig fürchtet diese Gruppe vor allem zeitliche Überlastungen durch die Schulprogrammimplementierung. Im Vergleich der drei Gruppen erreicht die Gruppe 3 bezüglich ihrer Schulprogrammdistanz den höchsten Wert.

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilungen dieser Gruppierungen innerhalb der Einzelschule, zeigen sich massive Unterschiede im einzelschulischen Vergleich. Dies sei im Folgenden anhand eines Kontrastgruppenvergleichs gezeigt; dabei wird der Schulprogramm-Implementierungsraum aus dem Abschnitt 3.3.1 als Basis

verwendet (Abbildung 1). Aus dem für Schulentwicklung günstigen Quadranten I der *engagierten Professionellen* werden beispielhaft die beruflichen Schulen „l“ und „o“ herangezogenen, aus dem für Schulentwicklung ungünstigeren Quadranten III der *reformskeptischen Professionellen* die Schulen „h“ und „j“. Es ergibt sich das folgende einzelschulinterne Verteilungsbild (die erwartete Anzahl ergibt sich aus der Annahme der Gleichheit der Verteilungen über alle Schulen mit Hilfe des Chi^2-Tests):

- *Zu den beiden Schulen aus dem schulentwicklungsgünstigen Quadranten I*: Hier ist das Verhältnis von theoretisch erwarteter zu tatsächlicher Gruppengröße bei der Gruppe der *Schulprogrammwirkungsoptimisten* als ausgesprochen günstig zu charakterisieren; nimmt man die Gruppe der *Schulprogrammdistanten* hinzu, ergibt sich für die Schule „o“ ein nochmals günstigeres Bild.
- *Zu den beiden Schulen aus dem entwicklungsungünstigeren Quadranten III*: Hier muss die tatsächliche Gruppengröße bei der Gruppe der Schulprogrammdistanten als ungünstig bezeichnet werden, während die Gruppe der Schulprogrammoptimisten deutlich zu klein ausfällt. Im Vergleich sind die Unterschiede hinsichtlich der Gruppengröße der *Neutral-Abwartenden* zwar nicht so auffällig. Jedoch ausgehend davon, dass deren Mitglieder erst für die Schulprogrammimplementierung gewonnen werden müssen oder wollen, wird die prekäre Situation der Schulen im Quadranten III sichtbar: Kommunikation zwischen den pädagogischen Akteuren spielt sich bisher vor allem informell ab, z. B. in den Lehrerzimmern. Hier können durch die ‚Mehrheitsverhältnisse‘ im Kollegium schnell Grundstimmungen erzeugt werden, die sich für oder gegen die Schulprogrammimplementierung bzw. für oder gegen die dort festgelegten Handlungsoptionen in den Fach-, Fachbereichs- und Abteilungs- bzw. pädagogischen Konferenzen auswirken.

		Engagierte Professionelle (Quadrant I)		**Reformskeptische Professionelle** (Quadrant III)	
		Schule l (%)	**Schule o** (%)	**Schule h** (%)	**Schule j** (%)
Gruppe der „*Schulprogramm-wirkungsoptimisten*“	erwartete Anzahl	27	27	27	27
	tatsächliche Anzahl	**45**	**45**	**12**	**10**
Gruppe der “*Neutral-Abwartenden*“	erwartete Anzahl	50	50	50	50
	tatsächliche Anzahl	**33**	**47**	**55**	**47**
Gruppe der „*Schulprogramm-distanten*“	erwartete Anzahl	23	23	23	23
	tatsächliche Anzahl	**22**	**08**	**33**	**43**

Abbildung 2: Erwartete und tatsächliche Clustergrößen in je zwei Schulen im Kontrastgruppenvergleich (Angaben in Prozent)

3.3.3 Schulprogrammdokument und Implementierungserwartungen – Fallanalysen zu vier ausgewählten QEBS-Schulen

Eine empirisch bisher kaum beantwortete Frage im Kontext der Effizienzdiskussion hinsichtlich von Schulprogrammen ist, inwieweit sich die einzelschulischen Implementierungserwartungen bereits in den von den Schulen entwickelten Dokumenten widerspiegeln. Der Terminus des Widerspiegelns wird hier aus der folgenden Überlegung verwendet: Ausgehend von einem längeren Schulprogrammkonstruktionsprozess, wie er in den einschlägigen Studien auch beschrieben wird (vgl. Abschnitt 2.2), ist eine eindeutige Sequenzierung von Konstruktion und subjektiver Implementierungserwartung kaum begründbar.

Für die hier analysierte Stichprobe (13 QEBS- und 13 weitere der insgesamt 50 beruflichen Schulen Berlins) wurde der obigen Frage mithilfe einer inhaltsanalytisch orientierten Auswertung nachgegangen. Wie im Abschnitt 3.3 bereits aufgeführt, wurde ein eigenes Analyseraster entwickelt, das in Teilen auf die Studien von Holtappels & Müller (2004) und Mohr (2006) zurückgreift. Neben den formalen Merkmalen der Schulprogramme wurden vor allem solche inhaltlichen Merkmale ermittelt, die zwischen den Schulprogrammen differenzieren und die Auskunft über die Maßnahmenauswahl und deren Begründung sowie über die innere Konsistenz des Argumentationszusammenhangs geben (genauer vgl. Köller 2008). Die Inhaltsanalyse der Schulprogramme führt für die vier im Abschnitt 3.3.2 ausgewählten Schulen (h, j, l und o) zu den folgenden Ergebnissen:

(a) Zu den formalen Merkmalen

Operationalisiert über die Anzahl der Zeichen unterscheidet sich der Umfang der vier Schulprogramme nicht signifikant voneinander. Weiterhin entsprechen sie den formalen Kriterien, die an ein solches Dokument gestellt werden (Inhaltsverzeichnis, systematische Gliederung des Textes, Beschriftung der Tabellen und Abbildungen usw.). Auch unterscheiden sie sich nicht im Hinblick darauf, dass sie eine Bestandsanalyse, Gestaltungsschwerpunkte und eine Dokumentation ihrer schulspezifischen Rahmenbedingungen aufweisen und zudem Zielsetzungen und Maßnahmenplanungen formulieren. Allerdings liegen auch schulindividuelle Unterschiede bereits hinsichtlich der formalen Merkmale vor: So ist im Schulprogramm der Schule „h" – einer der reformskeptischen Professionellen – eine Schwerpunktsetzung ihrer künftigen Entwicklung nicht zu finden; Schule „j" – ebenfalls eine der reformskeptischen Schulen – legt keine Maßnahmenplanung vor. Bis auf Schule „l" – eine der engagiert Professionellen Schulen – ist bei keiner der drei übrigen Schulen ein Konzept für die innere Evaluation ausgewiesen. Streng genommen erfüllt damit nur die Schule „l" alle formalen Anforderungen, die in den Ausführungsvorschriften der Berliner Senatsverwaltung zum Schulprogramm ausgewiesen sind (*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* 2006). Umso mehr ist überraschend, dass alle Schulprogramme von der zuständigen Dienstaufsicht ohne weitere Veränderungsforderungen akzeptiert wurden.

(b) Zur schulprogramminternen Argumentationsstruktur

Das Vorhandensein eines inneren Logikstrangs in den Dokumenten wird anhand von vier Kriterien geprüft: *(1)* Inwieweit stehen die verschiedenen Elemente des Schulprogramms in einem widerspruchsfreien Zusammenhang zueinander? *(2)* Inwieweit folgt die Darstellung des Zusammenhangs zwischen den Ausgangs- und Rahmenbedingungen und den pädagogischen Zielsetzungen einer logischen

Argumentation? *(3)* Inwieweit folgen die definierten Ziele der Einzelschule und die Umsetzung in die konkrete Gestaltung von Unterricht und Schulleben einer logischen Argumentation? *(4)* Inwieweit spiegeln die geplanten Maßnahmen das von der Schule definierte Leitbild? Die Analyse der vier ausgewählten Dokumente ergibt, dass sich die Schulen in diesen Kriterien nicht bedeutsam voneinander unterscheiden; alle vier Dokumente folgen einem erkennbaren inneren Logikstrang (genauer vgl. Köller 2008).

(c) Zu den differenzierenden Schulprogrammmerkmalen

Die statistische Auswertung der inhaltsanalytischen Daten über alle 13 erfassten beruflichen Schulen hinweg zeigt, dass sich diejenigen, die als *professionell Engagierte* (Quadrant I; Abbildung 1) charakterisiert werden, von denen der *reformskeptischen Professionellen* (Quadrant III) in den folgenden Merkmalen signifikant unterscheiden:

- So orientieren die beiden Schulen „l“ und „o“ der ersteren Gruppe die Schwerpunkte ihrer weiteren Entwicklung, die Sicherung und Optimierung ihrer schulischen Qualität sowie die Ableitung konkreter Maßnahmen zielgerichtet an den formulierten Stärken und Entwicklungsnotwendigkeiten; Ausgangsbasis ist die detailliertere Beschreibung ihres Ist-Zustands, den sie mit Hilfe verschiedener Verfahren erhoben haben. Dies geschieht u.a. auf der Basis von Befragungen des Lehrkollegiums zu den schulischen und unterrichtlichen Prozessen sowie mit Hilfe von Befragungen der Schülerinnen und Schüler zur Qualität des Unterrichts und zu den Kompetenzen ihrer Lehrkräfte.
- Des Weiteren finden Bestandsanalysen auf der Basis einer kritischen Reflexion im Lehrerkollegium statt, indem die schulischen Prozesse, Strukturen, Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler usw. anhand verschiedener Kriterien beschrieben und analysiert werden. Eine Analyse der Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse erfolgt dort auch über die präzise Beschreibung von Schülerleistungen vor allem in Form von Prüfungsleistungen.
- Hieran anknüpfend unterscheiden sich die beiden professionell engagierten Schulen dadurch von den beiden mit den weniger entwicklungsgünstigen Bedingungen, dass sie ihre Stärken und Schwächen differenziert benennen und die Ergebnisse ihrer Bestandsanalyse einer kritischen Bilanz unterziehen.
- Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Diffusität der Zielstrukturen: Während die Schulprogramme der ersteren Gruppe relativ ausführlich ihr Zielprofil angeben, ist dieses in den Dokumenten der zweiten Gruppe nur ansatzweise auffindbar.
- Damit die operativen Maßnahmen möglichst im Alltag umgesetzt werden, sollen diese laut Berliner Schulprogramm-Ausführungsvorschrift gemäß den sog. SMART-Kriterien (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert) bzw. Äquivalenten entsprechend formuliert sein. Diese Vorgabe soll gewährleisten, dass die Einzelschulen ihre intendierten Ziele möglichst genau beschreiben. Von den vier hier untersuchten Schulen formulieren nur die professionell engagierten Kollegien (Quadrant I) ihre auf drei Jahre ausgerichteten Projekte gemäß SMART: Die Schule „l“ weist insgesamt neun aus, von denen sich allerdings keines auf den Unterricht bezieht. Die Schule „o“ dokumentiert insgesamt 18 Projekte, von denen neun explizit auf die Verbesserung von Unterricht zielen. Während die

beiden Schulen aus dem Quadranten I die Zielstrukturen ihres Schulprogramms auch über die aufgeführten Projekte in größeren Teilen explizieren, verbleibt bei den beiden Schulen aus dem Quadranten III die Zielstruktur der dortigen Schulprogramme auch im Bereich der operativen Konzepte eher diffus.

4 Qualitätsentwicklung an Schulen – trotz oder aufgrund der diffusen Zielstruktur der Schulprogramme?

Der hier vorgelegte Beitrag basiert wesentlich auf drei Thesen – *(1)* auf der These hoher Differenzen zwischen Zielstruktur und Verwirklichung, *(2)* auf der These hoher interinstitutioneller Varianz und *(3)* auf der These hoher Diffusität der Zielstrukturen. Vor diesem Hintergrund wird das bundesweit favorisierte Steuerungs- und/oder Entwicklungsinstrument des Schulprogramms einer kritischen Überprüfung unterzogen. Die Einbettung dieser Frage in die Veränderung der Steuerungsgesamtarchitektur für das Bildungssystem und damit für die ca. 37.000 allgemein bildenden sowie 10.500 beruflichen Einzelschulen (letztere inklusive derjenigen für das Gesundheitswesen gerechnet) macht darauf aufmerksam, dass nur eine begrenzte Effektivität des Steuerungszusammenhangs erwartet werden kann (Abschnitt 1). Analysiert man vor diesem Hintergrund die in den Gesetzen und administrativen Verordnungen erkennbare Zielstruktur von Schulprogrammen (vgl. Abschnitt 2.1), wird die hohe Diffusität dieser Strukturen unübersehbar. Vieles spricht dafür, dieses nicht als in Kauf genommenen Mangel, sondern als systemisches Merkmal zu verstehen – als ein Merkmal, das Konsensbildung in der jeweiligen Institution wenn nicht erst ermöglicht, so doch stark unterstützt. Am deutlichsten wird dies auf der Ebene der Einzelschule, wo sich Verbindlichkeitsoptionen durch das Schulprogramm auf der einen Seite und Autonomieoptionen der pädagogischen Akteure auf der anderen Seite schnell in einem spannungsreichen Zustand befinden können. Die kritische Analyse der vorliegenden empirischen Befunde verweist auf starke Forschungsdefizite in diesem Bereich (Abschnitt 2.2). Trotzdem wird sichtbar: Außer Selbstzuschreibungen durch die pädagogischen Akteure hinsichtlich erhöhter Reflexion und hinsichtlich stärkerer kollegialer Kooperation etc. können bisher keine stabilen Effekte von Schulprogrammkonstruktion und -implementierung in Bezug auf verändertes professionelles Handeln der pädagogischen Akteure nachgewiesen werden.

Mit der im Abschnitt 3 dargestellten empirischen Untersuchung zu Berliner beruflichen Schulen werden interinstitutionelle Unterschiede in den Implementierungserwartungen sowie den Wahrnehmungen, über die die pädagogischen Akteure bezüglich ihrer einzelschulischen Handlungs- und Rahmenbedingungen verfügen, im Sinne eines Schulprogramm-Implementierungsraumes nachgezeichnet (Abschnitt 3.3.1). Dabei werden massive Unterschiede hinsichtlich der jeweils schulentwicklungsgünstigen bzw. weniger günstigen Situation sichtbar. Diese spiegeln sich nicht zuletzt im Anteil der Schulprogrammoptimisten bzw. der Schulprogramm distanten Kolleginnen und Kollegen in der Einzelschule (Abschnitt 3.3.2) wider. Stärkere Abhängigkeiten von einzelinstitutionell-organisatorischen formalen Merkmalen können nicht nachgewiesen werden.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Schulprogramme von vier Schulen (Kontrastgruppenvergleich; Abschnitt 3.3.3) zeigt Unterschiede zwischen den beiden entwicklungsgünstigen Schulen gegenüber den weniger günstigen: Bei den ers-

teren ist der reflektierende Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen und die Einmündung dieser Einsichten in die Gestaltung von Veränderungsprojekten zumindest im Schulprogrammdokument sichtbar stärker ausgeprägt. Der Blick auf die Schulprogramme der insgesamt analysierten Dokumente aus Berliner beruflichen Schulen (insgesamt 26; genauer vgl. Köller 2008) macht deutlich, dass die Zielstrukturen vor allem im Bereich von Unterricht in hohem Maße diffus bleiben. Dies wird auch durch die Formulierung der geplanten Projekte nur partiell aufgehoben.

Ökonomisch betrachtet münden Schulprogrammkonstruktion, -implementierung und -adjustierung erst dann in einen effizienten Schulentwicklungszusammenhang, wenn die direkten inklusive der indirekten Kosten durch die erreichten Veränderungen im professionellen Handeln der Akteure und in der (erhofften) Folge dann durch verbesserte Lernleistungen, Einstellungsänderungen etc. der Schülerinnen und Schüler ‚überstiegen' werden. Dafür, dass dies mit der Implementierung dieses Steuerungsinstrumentes systematisch erfolgt, gibt es bisher keine stabilen empirisch fundierten Hinweise. Auch der Verweis, eine valide Beurteilung sei angesichts des geringen Zeitraumes seit der Schulprogrammeinführung kaum möglich, kann eher als ‚Hoffnungsträger' denn als empirisch fundierte Erwartung gelten.

Wie im Abschnitt 1 ausgewiesen, nimmt in der Steuerungsgesamtarchitektur der Nach-PISA-Ära die Schulprogrammimplementierung einen entscheidenden Stellenwert ein. Das Gewähren von einzelschulischen Freiräumen seitens der Schulverwaltungen wird in vielen Bundesländern durch die enge Koppelung von externer Schulinspektion als Regelinspektion (vgl. z. B. Bos, Dedering et al. 2007), Schulprogramm und Zielvereinbarungen zwischen zuständiger Schulaufsicht und jeweiliger Schulleitung (zur Schulaufsicht vgl. z. B. Rosenbusch 2007) zumindest einem deutlichen Controllingprozess unterzogen; in Teilen wird auch ein Zurückdrängen der zugestandenen Freiräume sichtbar. Dies führt zur abschließenden These 4:

These 4: Auch bei ‚ungünstigen' empirischen Befunden werden Schulprogramme über zumindest längere Zeit ein bildungspolitisch verordnetes, verbindlich einzuführendes Instrument verbleiben. Mit seiner Konstruktion und Implementierung – so die Intention – soll die Steuerung und/oder Entwicklung gezielter einzelschulischer Qualitätsentwicklung gesichert werden. Trotz knapper Ressourcen in den Bildungsetats der öffentlichen Hand (vgl. z. B. Weiss & Bellmann 2007, 169 ff.) scheinen derzeit Kosten-Nutzen- und Effizienz-Erwägungen dabei keine besondere Rolle zu spielen.

Wenn Schulen dieses Instrument aktiv für ihre eigene Prozessarbeit nutzen und zumindest erkennbare ‚Rentabilitäten' ihrer Investitionen sichern wollen, sollten sie in Anlehnung an z. B. Dubs (2006) die folgenden Punkte berücksichtigen: *(a)* Die pädagogischen Akteure sollten nicht nur kognitiv, sondern auch emotional-motivational ‚mitgenommen' werden. *(b)* Die Ziele, die die jeweilige Schule kurz-, mittel- und langfristig erreichen will, sollten detailliert definiert und zusätzlich im Hinblick auf die organisationalen Folgen beschrieben werden. Die *Überwindung der Diffusität der Zielstrukturen* kann als ein zentraler Bestandteil der pädagogischen Schulentwicklung verstanden werden. *(c)* Die einzelne Schule müsste eine einheitliche Sprache entwickeln und auch durchsetzen, damit es nicht zu so genannten Scheinverständnissen kommt. *(d)* Der Umsetzungsprozess sollte transparent auch

im Hinblick auf Erfolge und Misserfolge gestaltet werden. Dabei sollten die kurzfristig erzielbaren Erfolge im Vordergrund stehen. *(e)* Entscheidend sind letztendlich Verhaltensveränderungen der pädagogischen Akteure im Bereich der Konstruktion der Lehr-Lern-Milieus und der dort stattfindenden Prozesse. Hier sollte der Weg der ‚kleinen Schritte' im Zentrum stehen.

Diese fünf Empfehlungen zielen nicht zuletzt auf Folgendes: Es geht darum, die deutliche Diffusität der Zielstrukturen, durch die in der Einzelschule die – dann nur formale – Konsensbildung bisher häufig erst ermöglicht wird, durch die jedoch keine breit gelagerten Änderungen des professionellen Handelns erreichbar ist, nach und nach durch *konsensual ausgewiesene Verbindlichkeiten* mit klaren Zielstrukturen zu ersetzen. In der Sprache von Schlömerkemper (2004; vgl. Abschnitt 2.2) hieße dies: Es geht darum, die einzelschulextern eingeforderte Verbindlichkeit durch die schulintern vereinbarte und vom individuellen Akteur mitgetragene zu ersetzen.

Literatur

Ackermann, H. & Wissinger, J. (Hrsg.) (1998). Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand.

Bader, R. & Müller, M. (2004). Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann.

Ballauf, Th. (1982). Funktionen von Schule. München: Beltz.

Böttcher, W. (2006). Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim & Basel: Beltz.

Bos, W. & Dedering, K. et al. (2007). Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2006). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Buer, J. van (1990). Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Frankfurt a. M. et al.: Lang.

Buer, J. van (1995). Zur Rolle des Lehrers – Subjektive Anpassungen von Beruf, Berufsbiographie und Unterricht. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 5. Berlin: Humboldt-Universität, 3–18.

Buer, J. van, Wahse, J. et al. (1999). Berufsbildungsbericht Berlin 1999. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen.

Buer, J. van (2007). Outputsicherung von Schule zwischen Effektivität und Rechenschaftslegung. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Buer, J. van & Köller, M. (2007). Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Buer, J. van & Hallmann, P. J. (2007). Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). Systematische schulindividuelle Qualitätsentwicklung durch Innovationsverbund. In: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 9. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Buer, J. van & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007). Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). PISA 2000. Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007). PISA 2006: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des dritten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht – Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim: Beltz.

Ditton, H. (2007). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Dubs, R. (2001). New Public Management im Schulwesen. In: Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.). Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern: Haupt.

Dubs, R. (2002). Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – Eine berechtigte Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, 1–7.

Dubs, R. (2005). Innovationen, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement – Eine ganzheitliche Sicht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin – Referat ID in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). Innovationen lohnen sich. Fachtagung in der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin, 19.08.2004. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Dubs, R. (2006). Qualitätsmanagement. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. & Bargels, T. (Hrsg.). Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule". Heft 1. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS). Wiesbaden und Konstanz: HIBS.

Füssel, H.-P. (2007). Erweiterte Autonomie der Einzelschule und externe Evaluation – Entwicklungen in der deutschen Schulpraxis und Schulgesetzgebung. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Haenisch, H. & Burkard, C. (2002). Schulprogrammarbeit erfolgreich gestalten. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Gelingensbedingungen der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler.

Heid, H. (2007). Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang

Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. & Müller, S. (2004). Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

Jürgens, E. (2004). Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand – Befunde einer empirischen Studie. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

Kanders, M. (2002). Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Gelingensbedingungen der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In: Burkard, Ch., Haenisch, H. & Orth, G. (Hrsg.). Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Kettler.

Kanders, M. (2004). Schulprogrammarbeit in NRW. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa

Köller, M. (2008). Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulativer Forschungsansatz. Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften. Unveröff. Diss.

Miller, R. (Hrsg.) (1999). 99 Vertretungsstunden ohne Vorbereitung. Weinheim: Beltz.

Mohr, I. (2006). Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Münster: Waxmann.

Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.) (2006). Innovationen und Transfer. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Peek, R. (2006). Dateninduzierte Schulentwicklung. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.

Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: Eine Interventionsstudie. Unterrichtswissenschaft, 36. Jg. H. 1. 17–36.

Rosenbusch, H. S. (2007). Schule und Schulverwaltung – Eine organisationspädagogische Perspektive. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim & Basel: Beltz

Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa

Seitz, H. & Capaul, R. (2005). Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Zürich: Haupt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). AV Schulprogramm. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005). Externe Evaluation. Konzept zur Inspektion der Berliner Schulen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006a). AV Zielvereinbarungen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006b). Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.) (1987). Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Wagner, C. (2007). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management? In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Weiss, M. & Bellmann, J. (2007). Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität – Eine gefährdete Balance? In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Wittmann, E. (2007). Explizite und implizite Veränderung von Verwaltungskonzepten in der „neuen" Schule – Analysen zum Berliner Schulgesetz. In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007). Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In: Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule – Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Lang.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Jürgen van Buer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin (Post: 10099 Berlin), Tel. 030/2093-4171, Fax. 030/2093-4165, van.buer@rz.hu-berlin.de
Dipl.-Psych. Michaela Köller, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin (Post: 10099 Berlin), Tel. 030/2093-4196, Fax. 030/2093-4165, michaela.koeller@staff.hu-berlin.de
Dr. Siegbert Klinke, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin, (Post: 10099 Berlin), Tel. 030/2093-4189, Fax. 030/2093-4165, sigbert@wiwi.hu-berlin.de