

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

LAND
BRANDENBURG



Ministerium für Bildung, Jugend und Sport • Postfach 900161 • 14437 Potsdam

Schulprogramme aus Ganztagschulen im Land Brandenburg

Auftraggeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport , Referat 31

Die vorliegende Analyse wurde von Cornelia Hilbrich und Karl Heinz Walter erstellt.

Potsdam, im November 1998

1.	ZIELE UND VORGEHENSWEISEN.....	4
2.	ERGEBNISSE DER AUSWERTUNG.....	5
2.1	FORMALE GESICHTSPUNKTE.....	5
2.1.1	<i>Verteilung der einbezogenen Ganztagschulen nach Schulformen.....</i>	<i>5</i>
2.1.2	<i>Verteilung nach Programmumfang (einschließlich Anlagen)</i>	<i>6</i>
2.2	AUSSAGEN ZUR ENTSTEHUNG UND ERARBEITUNG DER SCHULPROGRAMME	8
2.3	ANALYSE DER SCHULPROGRAMME AUS DER PERSPEKTIVE IHRER AUSFÜHRLICHKEIT BEI DER DARSTELLUNG EINZELNER INHALTSBEREICHE	9
2.4	AUSWERTUNG ZU DEN EINZELNEN INHALTSBEREICHEN HINSICHTLICH DOMINIERENDER TENDENZEN UND BESONDERHEITEN	18
2.4.1	<i>Inhaltsbereich „Bestandsaufnahme und Analyse der Schulsituation“</i>	<i>18</i>
2.4.2	<i>Inhaltsbereich „Pädagogische Grundsätze, Orientierungen, Zielsetzungen“</i>	<i>19</i>
2.4.3	<i>Inhaltsbereich „Curriculare Schwerpunkte und Konkretisierungen“</i>	<i>20</i>
2.4.4	<i>Inhaltsbereich „Unterricht“</i>	<i>22</i>
2.4.5	<i>Inhaltsbereich „Schul- und Arbeitsorganisation“</i>	<i>25</i>
2.4.6	<i>Inhaltsbereich „Evaluation“</i>	<i>26</i>
2.5	CHARAKTER DER SCHULPROGRAMME UND SCHWERPUNKTSETZUNGEN	28
2.5.1	<i>Charakter der Schulprogramme</i>	<i>28</i>
2.5.2	<i>Qualität und Inhalt der Schwerpunktsetzungen</i>	<i>30</i>
2.6	ZUGRUNDELIEGENDE MODELLVORSTELLUNGEN ZUM GANZTAG	33
2.7	RAUMNUTZUNG UND RAUMGESTALTUNG.....	36
2.8	RHYTHMISIERTE ZEITGESTALTUNG IM GANZTAG	36
2.8.1	<i>Aussagen zur inneren Rhythmisierung</i>	<i>36</i>
2.8.2	<i>Aussagen zur äußeren Rhythmisierung.....</i>	<i>38</i>
2.8.3	<i>Einschätzung der Zeitgestaltung entsprechend Mindestanforderungen an die Ganztagsgestaltung</i>	<i>40</i>
2.9	HAUSAUFGABENKONZEPT.....	40
2.10	DAS GANZTAGSELEMENT „ARBEITSSTUNDEN“	41
2.10.1	<i>Funktionen der Arbeitsstunden.....</i>	<i>41</i>
2.10.2	<i>Kopplung der Arbeitsstunden mit dem Fachunterricht</i>	<i>43</i>
2.10.3	<i>Lage der Arbeitsstunden im Stundenplan.....</i>	<i>45</i>
3	ZUSAMMENFASSENDE WERTUNG DER ERGEBNISSE	45
3.1	GRENZEN DER TEXTANALYSE	45
3.2	WERTUNG AUS DER SICHT INHALTLICHER ANFORDERUNGEN AN SCHULPROGRAMME.....	46
3.3.	WERTUNG AUS DER SICHT VON VERMUTETEN ZUSAMMENHÄNGEN ZWISCHEN DEN AUSSAGEN DER SCHULPROGRAMME ZU EINZELNEN ANALYSEBEREICHEN	49
3.4	WERTUNG AUS DER SICHT DER IN DEN PROGRAMMEN ENTHALTENEN AUSSAGEN ZUR GANZTAGSGESTALTUNG.....	50

1. Ziele und Vorgehensweisen

Mit der Analyse wurden **vier Ziele** verfolgt:

Erstens ging es zunächst darum, an der Gesamtheit von Schulprogrammen der Ganztagschulen des Landes Brandenburg in einem ersten Zugang jene Inhaltsbereiche und pädagogischen Aspekte zu erheben, die darin angesprochen werden. Orientiert an den in den Programmtexten zu erwartenden Aussagebereichen wurde der Analyse vom Auftraggeber ein Fragekatalog vorgegeben, auf den sich das Analyseraster weitgehend bezog.

Zweitens sollte anhand vorliegender Programmaussagen festgestellt werden, inwieweit Schulprogramme einen Zugang zur Abbildung des pädagogischen Selbstverständnisses an den jeweiligen Schulen darstellen. Zu bestimmen waren auch die Grenzen, die dabei einer *Textanalyse* naturgemäß gesetzt sind.

Drittens war von Interesse, welche pädagogische Sichtweise auf die Gestaltung des schulischen Lebens insgesamt und daraus abgeleitet der Ganztagsgestaltung in den Programmen reflektiert wird.

Viertens schien es bei der Analyse sinnvoll, den Bezug zu den einzelnen Schulprogrammen zu bewahren, indem zu jedem von ihnen eine knappe strukturierte Übersicht erstellt wurde. Diese von uns als Grobanalyse bezeichnete Material ist geeignet, allen an der Ausgestaltung der jeweiligen Ganztagschule Beteiligten einen ersten Überblick zu ermöglichen, ohne auf die z.T. umfangreichen Programmtexte zurückgreifen zu müssen.

Die **Materialgrundlage** für die Analyse bildeten **86 Schulprogramme** mit einem Gesamtumfang von 3695 Seiten einschließlich Anlagen.

Die **Vorgehensweise** bei der Analyse vollzog sich über folgende Teilschritte:

Durchsicht einer Teilstichprobe von 27 Programmen mit dem Ziel, den vorgegebenen Fragekatalog an das Aussagespektrum der Programme anzupassen und für eine Analyse entsprechend zu operationalisieren. Im Ergebnis dieser Arbeit entstand ein Analyseraster, mit dem es möglich erschien, das hochgradig differenzierte Spektrum der Schulprogramme hinsichtlich ihrer Anlage, der dargestellten Themen und Schwerpunktsetzungen sowie der für detaillierte Darstellungen ausgewählten Bereichen so zu er-

fassen, dass Verallgemeinerungen über die Singularität des einzelnen Programms hinausreichend überhaupt möglich wurden.

Abstimmung des Rasters mit dem verantwortlichen Mitarbeiter des PLIB, Herrn Zöllner.

Auswertung der einzelnen Programme bei gleitender Weiterentwicklung des Analyserasters zu einzelnen Aspekten. Notwendig war die gleitende Weiterentwicklung, weil trotz Durchsicht der vorgenannten Teilstichprobe von 27 Programmen zum Beginn der Auswertung das Profil der Programmgesamtheit nicht vollständig erfassbar war. In der Konsequenz wurde damit eine mehrfache Durchsicht der erstausgewerteten Programme erforderlich, um zumindest eine annähernde Vergleichbarkeit der Einzelauswertungen aufrechtzuerhalten. Die Auswertungsergebnisse zu jedem einzelnen Schulprogramm wurden - orientiert an den Kriterien des Auswertungsrasters - in einem jeweils 6-8 Seiten umfassenden Überblicksmaterial zusammengefasst.

Festlegung der Richtungen für die vergleichende Gesamtauswertung und Abstimmung der Kriterien mit Herrn Zöllner.

Datenerfassung entsprechend der festgelegten Auswertungskriterien auf der Grundlage der Überblicksmaterialien zu den einzelnen Schulprogrammen in Form von „Urlisten“ mit anschließender quantitativer und qualitativer Verdichtung.

Auswertung der Daten und Erstellung des Berichtsentwurfes.

Abstimmung des Entwurfes mit den für Ganztagschulen verantwortlichen Mitarbeitern des MBS und Erstellung der vorliegenden Berichtsfassung.

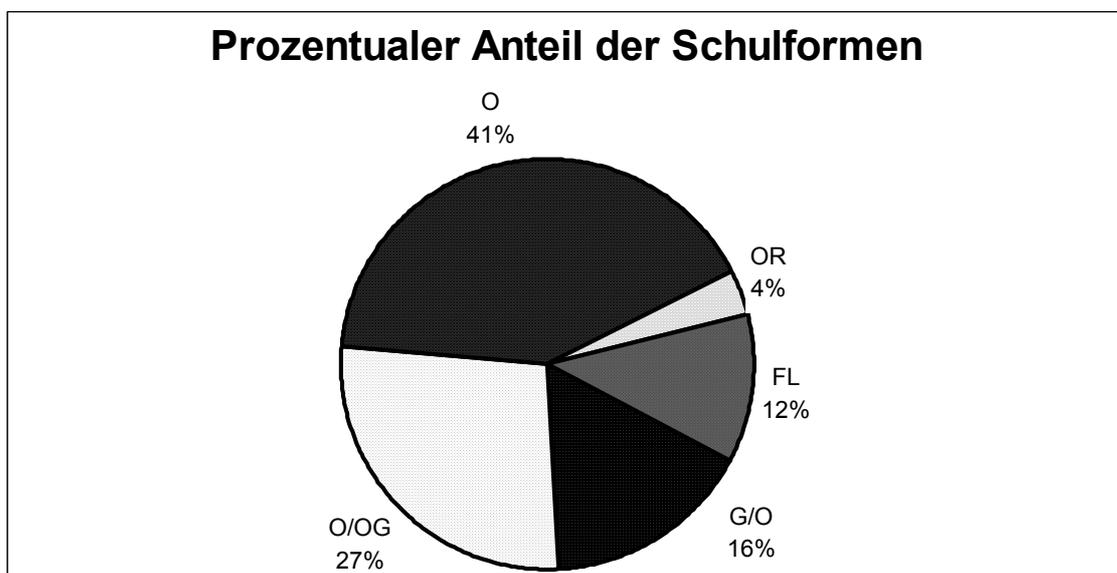
2. Ergebnisse der Auswertung

2.1 Formale Gesichtspunkte

2.1.1 Verteilung der einbezogenen Ganztagschulen nach Schulformen

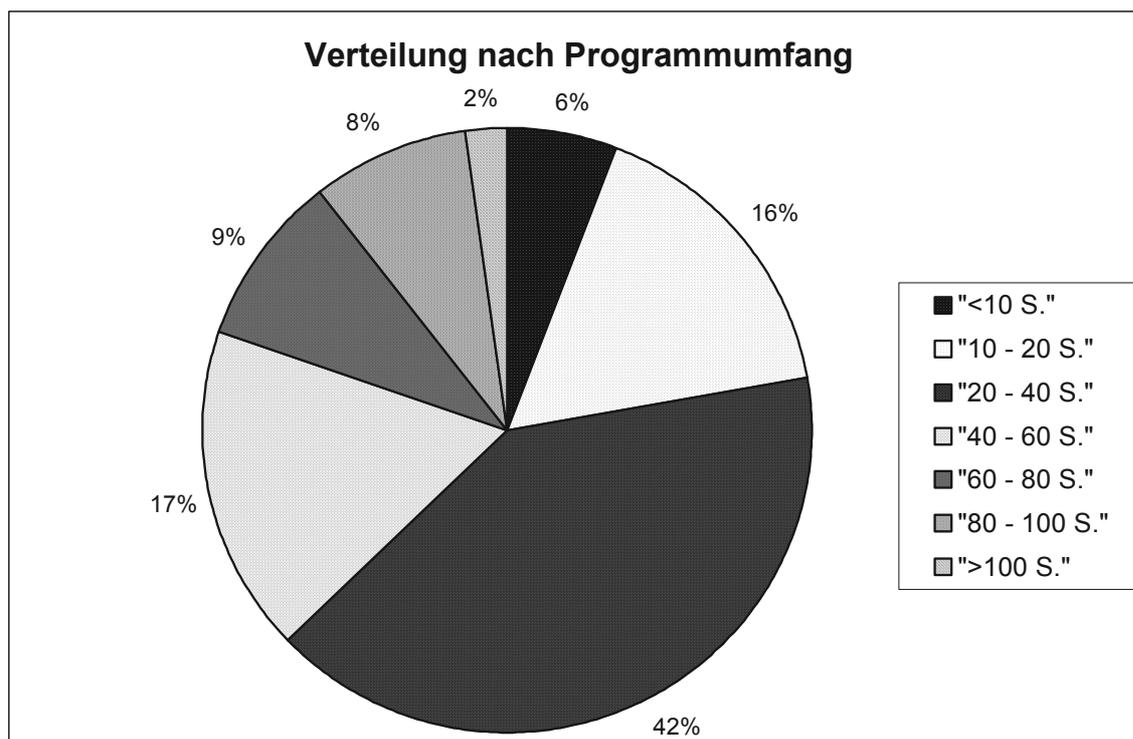
Es dominierten bei den Ganztagschulen eindeutig die Gesamtschulen (O). Von den 86 analysierten Schulprogrammen stammen 72 aus dieser Schulform, wobei hier die 14 Gesamtschulen mit Primarstufe (G/O) und die 23 Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe (O/OG) einbezogen sind.

Auffällig ist der relativ hohe Anteil der Allgemeinen Förderschulen (FL) an den Ganztagschulen. Mit 12% liegt er über dem prozentualen Anteil dieser Schulform im Schulsystem des Landes Brandenburg.



2.1.2 Verteilung nach Programmumfang (einschließlich Anlagen)

Die Umfänge der analysierten Programme streuen sehr breit. So umfasst das Programm mit dem geringsten Umfang nur 6 Seiten, das umfangreichste hingegen (mit 28 S. Anlagen) insgesamt 153 Seiten. 35 der insgesamt 86 analysierten Programme variieren im Umfangsbereich von 20 bis 40 Seiten.



Zwar gibt es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen Umfang und inhaltlicher Qualität der Schulprogramme; dennoch verdeutlicht bereits unsere Grobanalyse, dass man auf zu wenigen Seiten das Programm einer Schule nicht qualitativ hinreichend darstellen kann. Andererseits ist eine umfangreiche Materialsammlung noch kein schlüssiges Schulprogramm, wenn diese - wie in einigen Fällen aufgefunden - lediglich aus einer mehr zufällig wirkenden Aneinanderreihung von Schulbeschreibung, Arbeitsplänen der verschiedenen Fachbereiche, Rahmenplanpräzisierungen oder Projektmaterialien besteht. Jene Schulprogramme, die wir in anderen Teilen dieses Berichtes als weitgehend gelungen oder gar beispielhaft kennzeichnen, finden sich immerhin im noch sehr breiten Umfangsbereich von 21 bis 103 Seiten.

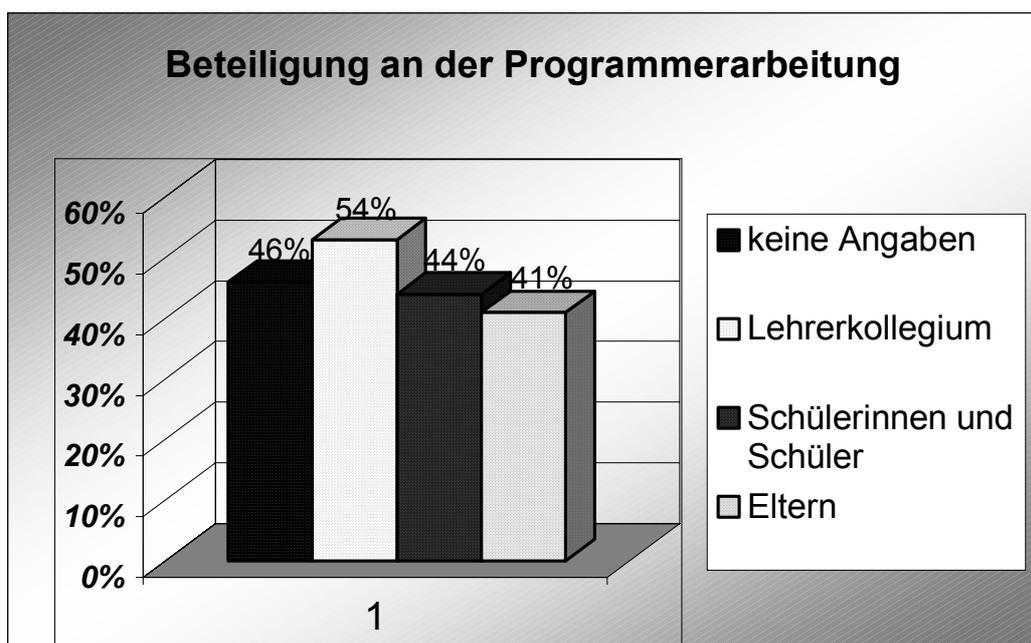
Tendenziell scheint ein Zusammenhang zwischen der von uns vorgenommenen Zuordnung des einzelnen Programms zu den im Abschnitt 2.5.1 gekennzeichneten verallgemeinernden Charakteristika „Arbeitsprogramm“, „Pädagogisches Konzept“, „Schulbeschreibung“ oder „Werbebroschüre“ und dem Programmumfang zu bestehen. So gehört eine vergleichsweise größere Anzahl von Programmen mit der Bewertung „Schulbeschreibung“ oder „Werbebroschüre“ zu den Umfangsbereichen ab 60 Seiten. Hingegen scheinen „Arbeitsprogramme“ den geringsten Raum für ihre Darstellung zu benötigen.

Ebenso entscheidend für den Umfang eines Schulprogramms ist vermutlich aber auch, welche Funktion es für die Schule selbst hat und was seine Autoren für *mittelensnotwendig* halten. So ist der Darstellungsaufwand für Programme, die nur für den *eigenen Gebrauch* an der Schule, also für Insider geschrieben werden, geringer als für Programme, die sich an eine breitere Öffentlichkeit wenden.

2.2 Aussagen zur Entstehung und Erarbeitung der Schulprogramme

In ca. einem Drittel aller durchgesehenen Programme werden keine Aussagen zum Prozess der Programmerarbeitung gemacht. In der überwiegenden Zahl der verbleibenden Schulprogramme wird auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern verwiesen. Nur selten wurde das Schulprogramm allein durch die Schulleitung und das Lehrerkollegium erarbeitet.

Für diese Programme ergab sich hinsichtlich der Beteiligung folgendes Bild (Mehrfachnennung waren möglich)



Es zeigt sich, dass in 54% der Programme ein Verweis auf die Beteiligung des Lehrerteams erfolgt. Davon wird in 44 % der Fälle auch auf eine Beteiligung der Schüler und / oder in 41% der Eltern hingewiesen. Der Anteil der Programme, die keinerlei Hinweise auf den Modus ihrer Erarbeitung enthalten, ist mit 46% relativ hoch.

Unterschiedlich ausführlich ist die *Qualität* dieser Zusammenarbeit dargestellt. Ein Teil der Schulprogramme stellt Befragungsinstrumente vor, mittels derer die Interessen und Standpunkte der am schulischen Entwicklungsprozess beteiligten Gruppen erfasst werden (vgl. z.B. P-34 - Schülerbefragung zum Schulprogramm). Seltener finden sich Hinweise auf einen umfassenden Diskussionsprozess zwischen den Beteiligten. Oft wird lediglich der an der Erarbeitung beteiligte Personenkreis genannt, ohne näher auf den Prozess der Programmentwicklung selbst einzugehen.

Nur in 18% der analysierten Programme wird auf eine Arbeitsteilung bei ihrer Erstellung hingewiesen. 17% der Programme enthalten Aussagen zu einer entsprechenden Arbeitsplanung. In 12% der an der Analyse beteiligten Schulen waren spezielle Arbeitsgruppen wie „Schulprogramm“ bzw. "Ganztag“ für die Programmerstellung verantwortlich.

2.3 Analyse der Schulprogramme aus der Perspektive ihrer Ausführlichkeit bei der Darstellung einzelner Inhaltsbereiche

Der Auftraggeber dieser Analyse ging in seinen Vorgaben davon aus, dass in einem Schulprogramm in der Regel folgende Inhaltsbereiche erwartet werden können:

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

In der vorgegebenen Einschätzungsskala wurden für die quantitative Auswertung der Präsenz einzelner Inhaltsbereiche die Merkmale „*fehlt*“, „*hinreichend*“, „*ausführlich*“ und „*sehr ausführlich* (mit Anlagen)“ festgelegt.

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

Erstens wurde nach dem Gewicht des jeweiligen Inhaltsbereiches innerhalb des Schulprogramms gefragt. Dies war erforderlich, da sich ein Vergleich über die Gesamtheit aller Programme nach dem Seitenumfang als nicht aussagefähig erwies, variierten die Programmumfänge doch in einem erheblichen Maße (vgl. Abschnitt 1). Insofern war für die Zuordnung zu den jeweiligen Kriterien grob abzuschätzen, in welchen Relationen zueinander die einzelnen Inhaltsbereiche berücksichtigt wurden.

Zweitens erwies es sich als sinnvoll auch die inhaltliche Spannweite, mit welcher der jeweilige Inhaltsbereich Eingang in die Darstellung fand, zu berücksichtigen. Ist z.B. der Inhaltsbereich nur in einem oder in sehr wenigen seiner Gesichtspunkte dargestellt, kennzeichneten wir ihn auch dann mit „hinreichend“, wenn die Darstellung eine hohe Gewichtung innerhalb des Programms erkennen ließ.

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

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

Die Zuordnung der Texte zu oben genannten Kriterien bedeutet auch, dass es nachfolgend nicht um eine Einschätzung der Qualität der inhaltlichen Aussagen in den Schulprogrammen gehen kann. Aber selbst eine solche nur quantitative Einschätzung der Präsenz der Inhaltsbereiche ist nicht unproblematisch, da den beteiligten Schulen weder die Konzentration auf bestimmte Inhaltsbereiche noch ein quantitatives Limit vorgeschrieben werden konnte. Die in den Programmtexten feststellbare außerordentlich große Vielfalt im Verständnis darüber, welche Inhalte in ein Schulprogramm gehören und wie es strukturiert werden könnte, lässt die Vermutung zu, dass entsprechende Orientierungen zur Gestaltung von Schulprogrammen in den Schulen entweder nicht angekommen waren oder nur wenig Berücksichtigung fanden.

Es konnte in der Analyse also nur darum gehen, einen Gesamtüberblick darüber zu gewinnen, worin an den Ganztagschulen des Landes Brandenburg die besonderen **inhaltlichen Schwerpunkte** eines Schulprogramms gesehen werden und auf die Schließung welcher „**Lücken**“ man künftig gegebenenfalls orientieren müsste.

Zunächst wurde ermittelt, in welcher Verteilung die Wertungen nach oben genannten Kriterien aus der



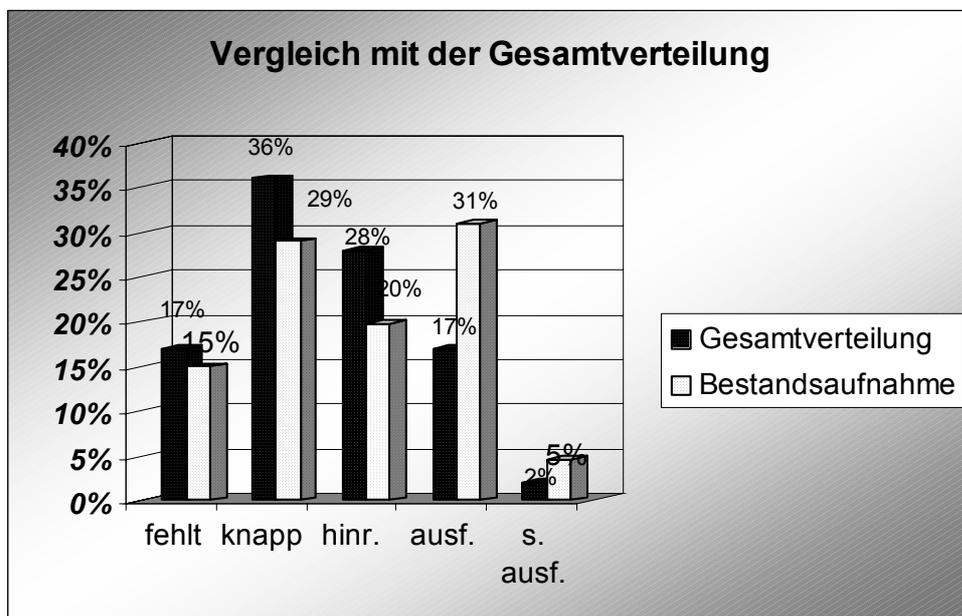
Sicht aller analysierten Inhaltsbereiche auftreten.

Es fällt auf, dass die Wertungen „knapp“ und „hinreichend“ dominieren und die Wertungen „fehlt“ und „ausführlich“ gleich häufig vergeben werden. Jedoch ist daraus nicht abzuleiten, dass die Schulprogramme insgesamt betrachtet „zu knapp geraten“ seien. Eine derartige Schlussfolgerung ginge an der wirklichen Problematik vorbei. So konnten wir umfangreiche Aussagen zu bestimmten Inhaltsbereichen in einzelnen Programmen nur mit „knapp“ oder „hinreichend“ bewerten, weil sie zur Kennzeichnung des jeweiligen Inhaltsbereiches wenig beitragen. Das ist z.B. dann der Fall, wenn in einem Programm die Aussagen zum Unterricht nur den Aspekt Projektarbeit berühren, dabei umfangreiche Projektplanungen dargestellt werden, andere wesentliche Aspekte des Unterrichts jedoch vernachlässigt sind.

Für sich betrachtet wäre die Kennzeichnung der Gesamtverteilung der Wertungen innerhalb der Programmanalyse von geringer Relevanz. Sie bildet jedoch die **Vergleichsbasis** für die Wertungen zu den einzelnen Inhaltsbereichen, deren **Wichtigungen** auf diesem Hintergrund besser verdeutlicht werden können. So lässt sich besser zeigen, welche Inhaltsbereiche verglichen mit der Gesamtheit aller in der Programmdarstellung ein höheres bzw. niedrigeres Gewicht erhalten haben, worauf von den Autoren besonderer Wert gelegt wurde und was ihnen gegebenenfalls vernachlässigbar erschien.

Eine **BESTANDSAUFNAHME DER SCHULSITUATION** fehlt in nur wenigen Programmen, auch wenn das Verständnis darüber, was in eine solche Bestandsaufnahme gehört, sehr unterschiedlich ist. Es gibt Programme, in denen die Bestandsaufnahme den *Hauptteil* bildet, die Entwicklungsgeschichte der Schule

ausführlich dargestellt und/oder die pädagogischen Bedingungen sowie materiell-räumlichen Voraussetzungen inhaltlich entfaltet werden. Andere Schulen strukturieren ihr Programm auf der Grundlage

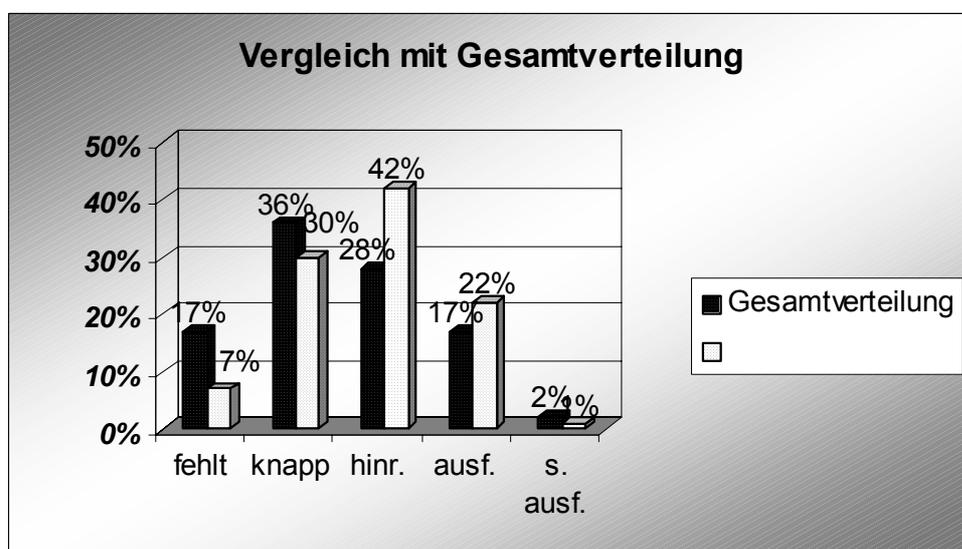


einer umfassenden Problemanalyse (z.B. P-69, P-72, P-82) im Sinne einer Soll-Ist-Darstellung.

Die Polarisierung zwischen knapper nur wenige Sätze umfassender und ausführlicher Darstellung ist in diesem Inhaltsbereich am ausgeprägtesten. Die Wertung „hinreichend“ ist hier vergleichsweise unterrepräsentiert.

Nahezu umgekehrte Verhältnisse finden sich im Inhaltsbereich „**PÄDAGOGISCHE GRUNDSÄTZE, ORIENTIERUNGEN, ZIELSTELLUNGEN**“

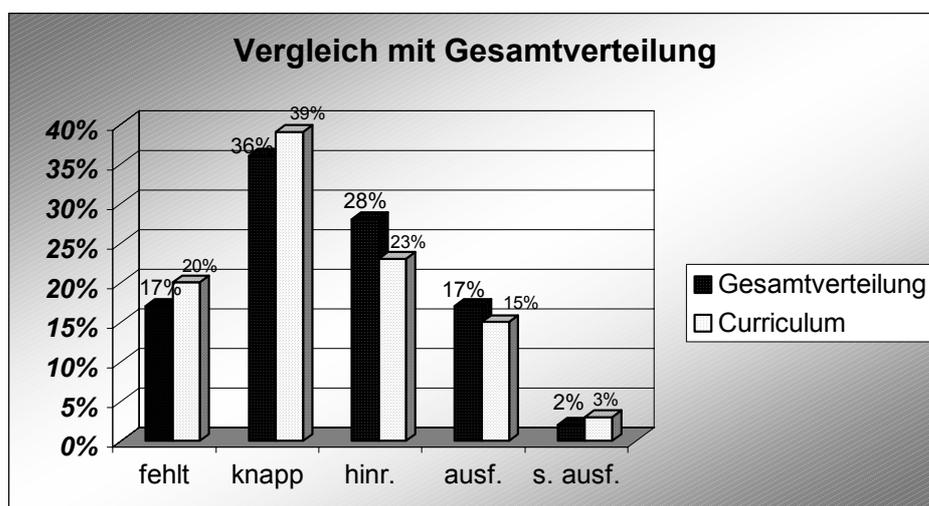
Hier überwiegen eindeutig hinreichende und knappe Darstellungen. Letztere bestehen in manchen



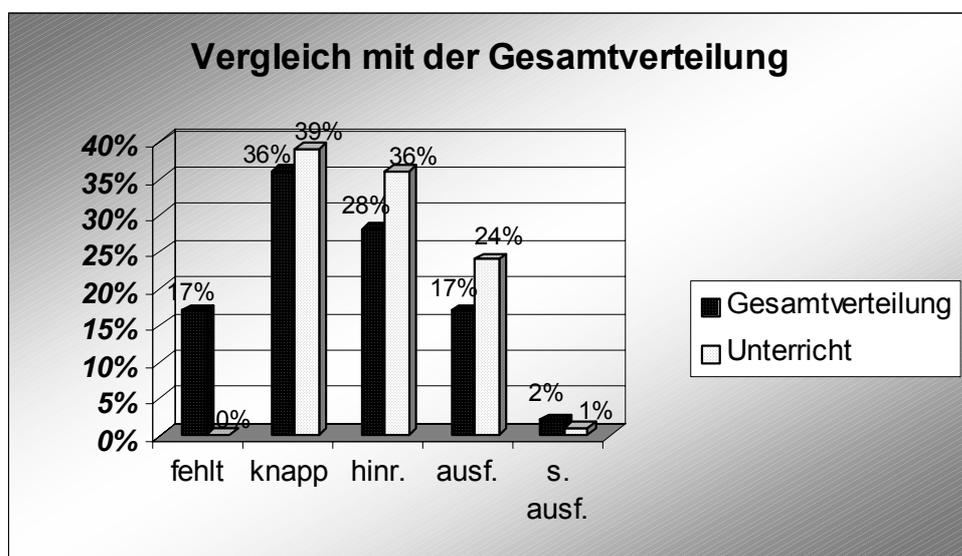
Programmen lediglich in Zitaten von ganztagsbezogenen Aussagen des Schulgesetzes oder der Verwaltungsvorschriften über Ganztagschulen bzw. in Verweisen darauf. Ausführliche Darstellungen finden sich manchmal im Zusammenhang mit einer eigenständigen theoretischen Ableitung und Begründung von an der Schule integrierten Projektvorhaben (z.B. P-25).

Der Inhaltsbereich „**CURRICULARE SCHWERPUNKTE UND ORIENTIERUNGEN**“ weist mit 39% einen relativ hohen Anteil knapper Darstellungen auf, die nicht selten in allgemeinen Hinweisen auf die Existenz bzw. Notwendigkeit einer schulinternen Konkretisierung von Rahmenplänen bestehen. Die als ausführlich bzw. sehr ausführlich gekennzeichneten Darstellungen enthalten in der Regel eine genauere Begründung und Kennzeichnung der Schwerpunktsetzung bis hin zur Wiedergabe von Auszügen aus den schulinternen Curricula. Diese beziehen sich vielfach auch auf den Wahlpflichtunterricht.

Die Übereinstimmung mit der Gesamtverteilung ist bei diesem Inhaltsbereich relativ hoch



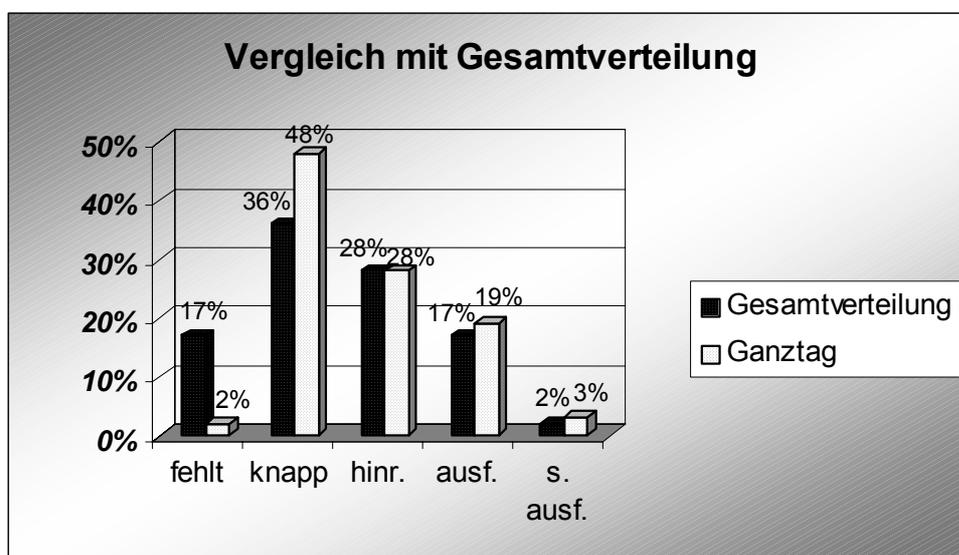
Der Inhaltsbereich **UNTERRICHT** wird als einziger in allen analysierten Programm berücksichtigt. Die hohe Präsenz von Unterrichtsaussagen kann nicht verwundern, ist „Unterricht“ doch das zentrale Anliegen



der Schule.

Hier konzentrieren sich die Angaben im Hinblick auf Veränderungsnotwendigkeiten. Sie zielen zumeist auf eine stärkere Einbeziehung moderner Konzepte, Methoden und Verfahren sowie auf die Verbesserung der Unterrichtsorganisation. Seltener wird die notwendige Niveauerhöhung bei der Aneignung von Grundlagenwissen und Können reflektiert.

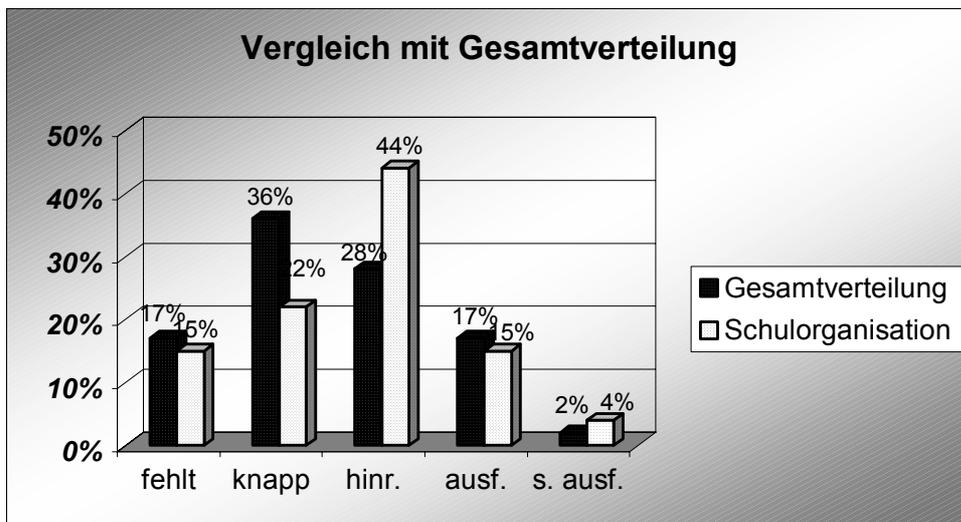
Unsere Erwartungen, dass in Schulprogrammen von Ganztagschulen der Inhaltsbereich **GANZTAGS - GESTALTUNG** eine dominierende Rolle spielen würde, erfüllten sich im quantitativen Vergleich der In-



haltsbereiche nicht.

Zwar fehlt dieser Aspekt nur in 2% der Schulprogramme vollständig, jedoch ist der Anteil der Schulprogramme, in denen die Darstellung zur Ganztagsgestaltung nur mit dem Prädikat „knapp“ bewertet werden konnte, verglichen mit allen anderen Inhaltsbereichen am höchsten. Gerade hier könnte sich das von uns eingangs für möglich gehaltene Phänomen einer hohen Qualität der realen Prozesse an den Schulen und deren unvollkommener Widerspiegelung in den Programmen zeigen. Andererseits ließe sich auch vermuten, dass die Ganztagsgestaltung als ein alle Bereiche des schulischen Lebens vom Unterricht über das Curriculum bis hin zur Schulorganisation berührender Aspekt noch nicht hinreichend konzeptionell und praktisch im Schulentwicklungsdenken der Lehrer verankert ist. So deutet die weiter unten vorgenommene Detailauswertung der Programmaussagen zur Ganztagsgestaltung auch mehr auf eine noch vorhandene *inhaltliche Unsicherheit* an einer größeren Anzahl von Schulen gerade zu dieser Problematik hin.

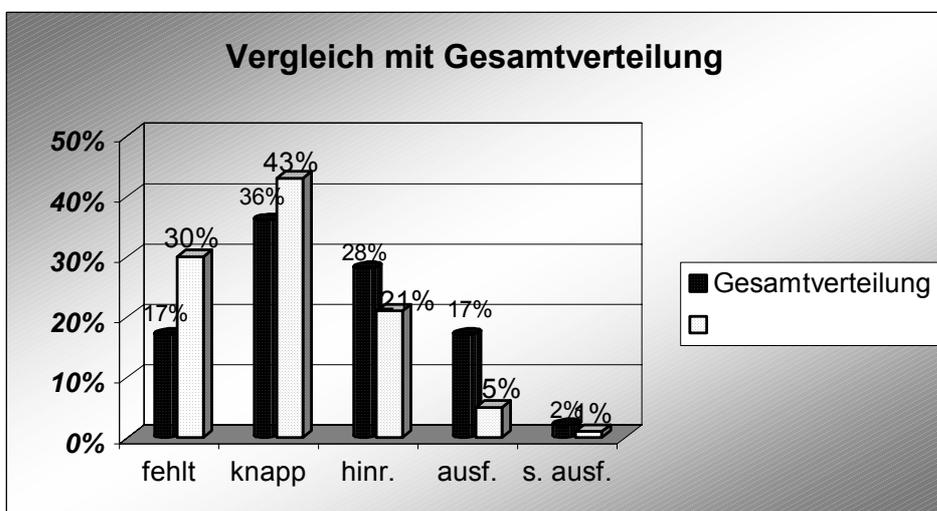
Auch im Hinblick auf die **SCHUL- UND ARBEITSORGANISATION** wurde von uns eine höhere Präsenz in den



Schulprogrammen erwartet.

Die 44% Belegungen mit dem Prädikates „hinreichend“ ergeben im Diagramm zwar zunächst ein günstigeres Bild. Nicht wenige Programme begnügen sich jedoch mit Absichtserklärungen, deren schul- und arbeitsorganisatorische Realisierung im Programm kaum sichtbar wird. Dies deutet möglicherweise auch auf noch nicht hinreichend operationalisierte Veränderungswünsche und Zielstellungen an vielen Schulen bzw. auf eine Unterschätzung des Wertes ihrer Transformation in schulorganisatorische Abläufe hin.

Die Annahme, dass eine Kennzeichnung der Schul- und Arbeitsorganisation geradezu zwangsläufig mit einer entsprechenden **ZEITPLANUNG** gekoppelt sein müsste, wird durch die Analyse nur teilweise bestä-

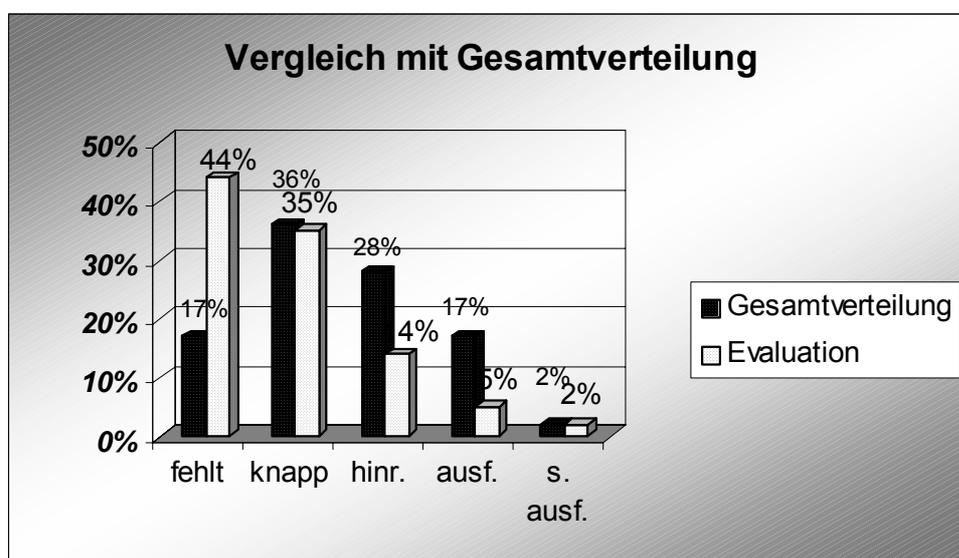


tigt.

Relativ häufig (in 30% der Fälle) wird auf die Darstellung einer Zeitplanung im Programm völlig verzichtet. Die Mehrzahl der mit dem Prädikat „knapp“ bewerteten Programme enthält lediglich einen Veranstaltungsplan der Schule. Andere weisen nur Zeitplanungen für Tagungen verschiedener Gremien an der Schule aus. Als „hinreichend“ charakterisierte Zeitplanungen enthalten in der Regel beides. Als beispielhaft im Hinblick auf organisationsbezogene Ablaufpläne können Programme angesehen werden, die detaillierte Jahresplanungen für die einzelnen Funktionsbereiche der Schule wie Führung des Unterrichts, Fachkonferenzen, Ganztagsgestaltung, Fort- und Weiterbildung, Gremienarbeit, Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit, bauliche Maßnahmen... enthalten (Vgl. z.B. P-25) oder alle wesentlichen Vorhaben in einem Aktionsplan der Schuljahres mit entsprechender Zeitleiste tabellarisch zusammenfassen (Vgl. z.B. P-27).

Als Zeithorizont wurde von der überwiegenden Mehrzahl der Schulen das zum Zeitpunkt der Abgabe des Schulprogramms laufende Schuljahr 97/98 gewählt. Nur wenige der beteiligten Schulen planen über das Jahr hinaus, etwa bis zum Jahr 2000. In diesen Fällen handelt es sich stets um zeitliche Grobplanungen

Die Berücksichtigung von Überlegungen bzw. Planungen zur **EVALUATION** in den Schulprogrammen muss *insgesamt* betrachtet als Schwachpunkt bewertet werden.



Dieser Inhaltsbereich weist verglichen mit anderen Bereichen mit 44% den höchsten Wert an den mit dem Prädikat „fehlt“ gekennzeichneten Belegungen aus, obwohl wir auch jenen Programmen, bei denen der Terminus „Evaluation“ nicht auftauchte, wohl aber inhaltlich entsprechende Bemühungen erkennbar waren, zumindest das Prädikat „knapp“ erteilten.

Nur einige Programme widerspiegeln sehr qualifizierte Evaluationsbemühungen, die zumeist mit Befragungen von Schülern, Eltern und Lehrern verbunden sind (Vgl. z.B. P-16, P-38, P-72). An einigen Schu-

len werden auch die Fach- und Arbeitsgruppen angehalten, in ihren jeweiligen Plänen kontinuierliche Evaluation vorzusehen (Vgl. z.B. P-61). Teilweise stellen auch bereits die Bestandsaufnahme und die Ausgangsanalyse im Schulprogramm das Ergebnis einer umfassenden Evaluation dar. (Vgl. z.B. P-69).

2.4 Auswertung zu den einzelnen Inhaltsbereichen hinsichtlich dominierender Tendenzen und Besonderheiten

2.4.1 Inhaltsbereich „Bestandsaufnahme und Analyse der Schulsituation“

Von besonderem Interesse bei der Auswertung war für uns die Frage, inwieweit es in den Schulprogrammen gelungen ist, Aussagen zur Bestandsaufnahme und Schulsituation so zu verdichten, daß sie als Grundlage für die Ableitung von Zielen und Entwicklungsschwerpunkten nutzbar sind. Eine differenzierte Betrachtung dieses Inhaltsbereiches erfolgte deshalb hinsichtlich der Kriterien „BESCHREIBEND“, „PROBLEMORIENTIERT“ „EMPIRISCH GESTÜTZT“.

Auffällig ist, dass in 51% der Schulprogramme die Schulwirklichkeit **beschreibend** aufgearbeitet wird. Bei großer Differenziertheit der Referenzbereiche (Schulgeschichte, schulisches Umfeld, Einzugsbereich, personelle und materielle Ausstattung, umfangreichere Vorhaben und Projekte, einzelne Bereiche wie Unterricht, Ganzttag, Schulsozialarbeit u.a.) tendieren die Aussagen oft in Richtung einer „Rechenschaftslegung“. Dies gilt vor allem für jene Schulen, bei denen die Bestandsaufnahme einen großen Raum einnimmt und die ihr Schulprogramm nach unserer Wertung als „Schulbeschreibung“ oder „Werbroschüre“ anlegten. Ausgeblendet bleiben in diesen Darstellungen vor allem jene Problembereiche der Schule, auf die sich künftige Schulentwicklung konzentrieren möchte. Ebenso wenig sichtbar werden Entwicklungsnotwendigkeiten, die sich nicht ohne weiteres über eine „äußerliche“ Beschreibung der schulischen Gegebenheiten erschließen, sondern erst über evaluierende Methoden erkennbar werden. Damit fehlt den im Schulprogramm abgeleiteten Zielstellungen und Schwerpunkten häufig das begründende Fundament ebenso wie ein Kriterium für das Gewichten innerhalb einer Vielzahl möglicher Entwicklungsorientierungen.

Problemorientierte Bestandsaufnahmen finden sich in **36%** der Schulprogramme. **14%** der an der Analyse beteiligten Schulen bemühen sich zugleich um eine entsprechende **empirische Stützung** ihrer Aussagen. So bilden beispielhaft im Programm 07 Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen zu wesentlichen Aspekten der Ganztagsgestaltung sowie zu Stärken und Schwächen des Erscheinungsbildes der Schule in der Öffentlichkeit die Ableitungsbasis für verbindliche pädagogische Entwicklungsziele.

Das Schulprogramm 69 stellt als Ganzes eine problemorientierte Ausgangsanalyse dar, innerhalb derer insbesondere der Schüler und seine schulischen wie außerschulischen Entwicklungsbedingungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Schwerpunkte des Arbeitsprogramms leiten sich unmittelbar aus diesen Analyseergebnissen ab.

2.4.2 Inhaltsbereich „Pädagogische Grundsätze, Orientierungen, Zielsetzungen“

Dieser Inhaltsbereich wurde unter dem Gesichtspunkt seines Orientierungspotentials für eine Veränderung der konkreten Schulrealität betrachtet. Als Kriterium der Analyse wurde deshalb der Grad der Allgemeinheit bzw. des konkreten Schulbezuges entsprechender Zielorientierungen gewählt.

Es zeigte sich, dass in **31%** der Schulprogramme **Zielvorstellungen lediglich auf sehr allgemeiner Ebene reflektiert werden**. Gemeint sind hier Zielformulierungen mit programmatischem Charakter bei fehlender schulbezogener Konkretisierung wie z.B. „Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz“, „aktive Mitarbeit der Eltern“, „Leistung fördern, keinen ausschließen“, „das Wohl des Kindes im Mittelpunkt“, „Identifikation mit der Schule“, „Förderung des Lernens“, „Integration von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung“, „Öffnung der Schule nach außen“, „Schule als Haus des Lernens“, „Schule als Begegnungsstätte“

In **21%** der Schulprogramme werden die allgemeinen Zielbestimmungen durch **Ziele für einzelne Vorhaben oder Bereiche der Schule ergänzt**, häufig ohne eine Verbindung zwischen beiden Zielebenen sichtbar werden zu lassen.

13% der Schulprogramme verzichten auf eine allgemeine programmatische Zielebene zugunsten übergreifender **schulbezogener Orientierungen und Zielbestimmungen**.

14% der Schulprogramme ergänzen diese schulbezogene Orientierung um eine **differenzierte Zielbestimmung für einzelne Bereiche** bzw. Vorhaben schulischer Entwicklung.

6% der Programme verzichten auf eine verallgemeinerte Zieldarstellung und beschränken sich lediglich auf **konkrete Ziele für Einzelvorhaben**.

In den Programmen 12, 15 und 86 gelingt eine schrittweise Zielkonkretisierung von allgemeinen Zielen über schulbezogene Entwicklungslinien bis hin zu konkreten Zielen für einzelne schulische Bereiche und Vorhaben. Beispielhaft ist das Programm 12, in dem ausgehend von allgemeinen zwischen Leh-

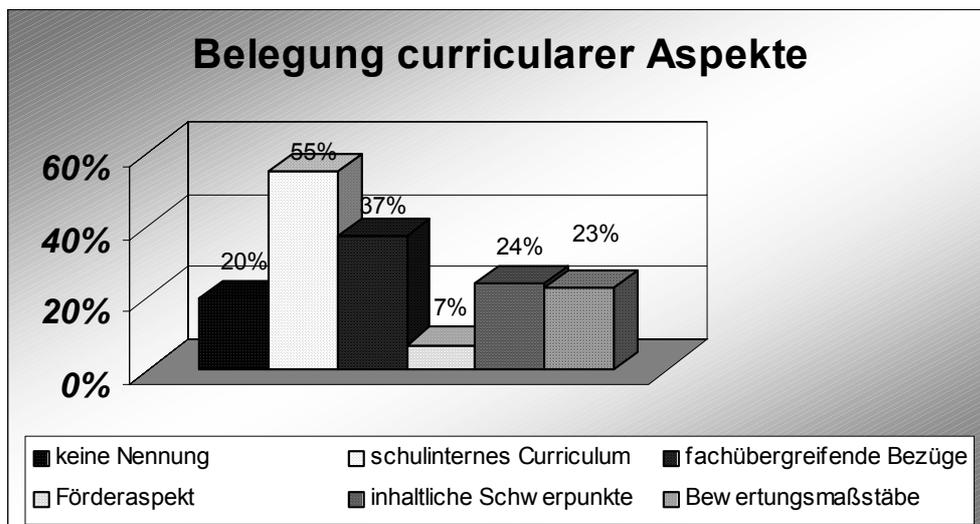
ren, Schülern und Eltern abgestimmten pädagogischen Grundsätzen („Schulphilosophie“) zunächst längerfristige strategische Ziele abgeleitet und diese dann aspekthaft für einzelne Bereiche in Form von kurzfristigen Zielen für das kommende Schuljahr konkretisiert werden. Im Programm ist ausdrücklich vermerkt, dass die pädagogischen Grundsätze nach fünf Jahren erneut zur Diskussion gestellt und ggf. überarbeitet werden sollen. Die Zielstellungen erhalten damit einen operationalen Wert.

Die Konzentration auf eine allgemeine Zielebene und/oder die ausschließliche Angabe von Zielen für Einzelvorhaben in der überwiegenden Zahl der analysierten Schulprogramme deutet darauf hin, dass es offenbar schwierig ist, Schwerpunktsetzungen für die Schulentwicklung als Ganzes auf Zielebene vorwegzunehmen. Dies hat auch direkte Konsequenzen für die Möglichkeit, Entwicklungsschwerpunkte innerhalb eines potentiell sehr breiten Möglichkeitsfeldes einer Schule zu bestimmen und diese zu gewichten. .Möglicherweise liegt diese Schwierigkeit der Zielkonkretisierung auch in der o.g. überwiegend deskriptiven Kennzeichnung der Bestandsaufnahme und Analyse der Schulsituation begründet. Da diese in der Regel nicht bis zur Ableitung von Entwicklungsproblemen der konkreten Schule vorstößt, fehlt eine Grundlage für die Auswahl schulbezogener, an Schwerpunkten orientierter Ziele.

2.4.3 Inhaltsbereich „Curriculare Schwerpunkte und Konkretisierungen“

Ziel dieses Analysegesichtspunktes war es, die wesentlichen Schwerpunktsetzungen der curricularen Aussagen zu erfassen. Es erwies sich aufgrund der außerordentlichen Heterogenität entsprechender Programmaussagen als wenig sinnvoll, dem Analyseprozess vorgefasst Kriterien voranzustellen. Diese wurden deshalb während der Analyse gleitend mit dem Ziel entwickelt, das inhaltliche Spektrum curriculärer Aussagen der Programme abzubilden. Auf dieser Grundlage war es möglich, die Auswertung der Schulprogramme danach vorzunehmen, ob an der jeweiligen Schule schulinterne Curricula entwickelt wurden, inwieweit fächerübergreifende Aspekte, stoffliche Schwerpunktsetzungen, Fördermomente und Bewertungsmaßstäbe lehrplanbezogen reflektiert werden.

Folgende Verteilung der Belegungen bei möglicher Mehrfachnennung wurde ermittelt:



Mit 55% zeigt sich ein relativ hoher Anteil von Aussagen zu **schulinternen Curricula**. Da diese Aussagen aber im Schulprogramm häufig nicht näher spezifiziert werden, oft erfolgen lediglich Verweise auf die Existenz solcher Curricula, können keine weitergehenden qualitativen Bestimmungen zu diesem Aspekt vorgenommen werden. Mehrere Schulen äußern sich konkret ausschließlich zum WP-Bereich. Einzelne Schulen binden ihre Curricula an schulübergreifende Projekte bzw. Modellvorhaben (Vgl. z.B. P-05, P-09, P-40, P-59).

Selten ist der **Förderaspekt** in den curricularen Aussagen enthalten. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, weil die überwiegende Zahl der Schulprogramme unter verschiedenen Blickwinkeln den Förderaspekt betont. So wird u.a. den Arbeitsstunden gerade im Förderbereich eine wesentliche Funktion zugemessen. Ebenso wird der Förderaspekt in den Aussagen zur Unterrichtsgestaltung häufig berücksichtigt. Offenbar gelingt es nur schwer, diesen Aspekt curricular zu verankern.

Die häufigere Nennung **fachübergreifender Bezüge** korrespondiert möglicherweise auch mit der an fast allen Schulen praktizierten Projektarbeit – vgl. Aussagen zum Inhaltsbereich „Unterricht“.

Eine inhaltliche **Schwerpunktsetzung** im Bereich von Wissen und Können wird in den curricularen Aussagen der Schulprogramme relativ selten erkennbar. Inwieweit dies als ein Indiz für Unsicherheiten im Hinblick auf Möglichkeiten für stoffliche Entlastungen gewertet werden kann, lässt sich auf der Grundlage einer Schulprogrammanalyse nicht entscheiden.

Aussagen zur **Bewertungsproblematik** finden sich zumeist nur im Zusammenhang mit den Fächern Deutsch, Mathematik oder Englisch in Form von in den Fachgruppen abgestimmten Bewertungsrichtlinien.

Neben den genannten Schwerpunkten werden an *einigen* Schulen folgende curriculare Denkrichtungen erkennbar, die sich einer quantitativen Darstellung entziehen, da sie nur vereinzelt auftreten:

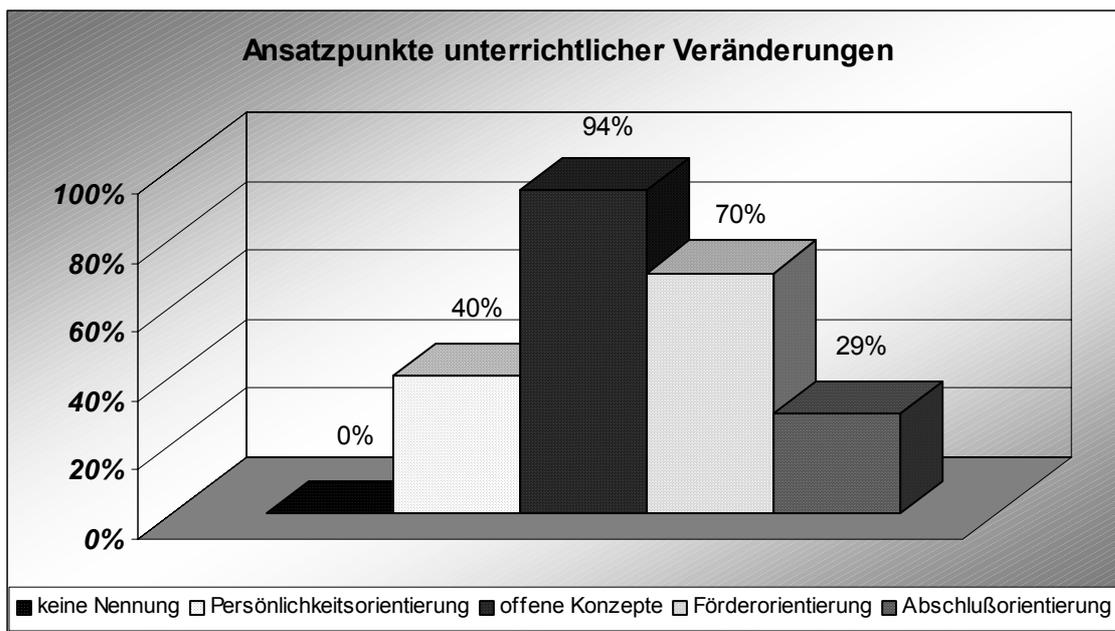
- Curriculum für einen bilingualen Unterricht (P-63);
- curriculare Struktur, die auf eine engere Verbindung von Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und Projektarbeit abzielt (P-33);
- die Integration des Schulprofils (Sportorientierung, Regionalisierung und Umweltschutz) in das curriculare Denken (P-21);
- die Veränderung schulinterner Curricula als Konsequenz aus der Einführung von Fachepochen und damit im Zusammenhang stehenden schulorganisatorischen Veränderungen (P-15);
- die Erarbeitung curricularer Standards bezüglich unverzichtbarer Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit (P-03);
- die Erarbeitung von curricularen Standards für die gemeinsame gymnasiale Oberstufe mehrerer miteinander kooperierender Schulen (vgl. z.B. P-12).

2.4.4 Inhaltsbereich „Unterricht“

Die Betrachtung der in den Schulprogrammen getroffenen Aussagen zum Unterricht ließ eine Auswertung hinsichtlich wesentlicher Tendenzen in Richtung **angestrebter unterrichtlicher Veränderungen** sinnvoll erscheinen. Die angestrebten Veränderungen manifestieren sich vorrangig in folgenden Entwicklungsrichtungen:

- Verstärkung der Schülerorientierung,
- Durchsetzung moderner Unterrichtskonzepte,
- verstärkte Berücksichtigung von Förderstrategien,
- dominierende Ausrichtung auf Schulabschlüsse und berufsbezogene Schlüsselqualifikationen

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass viele Schulprogramme zugleich mehrere Entwicklungsrichtungen nennen, ergibt sich bezogen auf die einzelnen Richtungen folgende Verteilung der Ansatzpunkte für angestrebte unterrichtliche Veränderungen:



Die überwiegende Zahl der Schulprogramme nimmt Bezug auf **offene Unterrichtskonzepte**. Der besondere Schwerpunkt liegt dabei eindeutig auf projektorientierten Unterrichtsformen (76% der Belegungen). Zur Projektarbeit finden sich in den einzelnen Programmen überdies auch mehrheitlich konkrete und differenzierte Aussagen. Eine größere Zahl der Schulen stellt im Programm einzelne Projektansätze ausführlich vor. Andere Ansatzpunkte unterrichtlicher Veränderungen werden häufig zwar genannt, aber bei weitem nicht so ausführlich dargestellt. So wird in den Programmen auf solche inhaltlichen Akzente hingewiesen wie:

- die Berücksichtigung fächerübergreifender und fächerverbindender Aspekte (43%),
- die Öffnung des Unterrichts gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld (31%),
- die verstärkte Anwendung schülerorientierter Interaktionsformen (27%),
- die Nutzung von Wochenplanarbeit (19%),
- die Anwendung des Team-Kleingruppen-Modells (9%).

Während ein Teil der Schulen in ihrem Programm auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen tradierten und offenen unterrichtlichen Organisationskonzepten verweist bzw. einen konkreten Konzeptansatz begründet entfaltet (z.B. P-72, P-90), ist ein gewisser "Modernismus" in anderen Programmen unverkennbar. Hier werden verschiedene Ansätze oft ohne Begründung und hinreichende pädagogische Ableitung aufzählend nebeneinandergestellt.

Die Aussagen zum **Förderaspekt** - in den Schulprogrammen mit 70% der Belegungen ausgewiesen – sind sehr unterschiedlich und reichen von sehr allgemeinen Thesen zur Förderung (20%), über die mit 19% vertretene Akzentuierung der Förderung benachteiligter Schülergruppen (lernbehinderte und lern-

schwache Schüler, verhaltensgestörte Schüler, Aussiedlerkinder, Kinder Fahrender), der Förderung besonderer Leistungsstärken und Begabungen (13%) bis hin zu einem Förderverständnis, das an den individuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler ausgerichtet ist (24%). Eine ausschließlich auf die Kompensation von Verhaltensstörungen ausgerichtete Förderung findet sich in 12% der Programme.

Die Förderorientierung manifestiert sich u.a. in der hohen Wertschätzung von Differenzierungsmaßnahmen (Vgl. z.B. P-01, P-33, P-34, P-74) sowie der Suche nach Wegen unterrichtlicher Integration verschiedener Leistungsprofile (Vgl. z.B. P-03, P-07, P-44). In einer größeren Zahl der Programme orientiert sich die Förderung auf die differenzierte Vermittlung von Methoden und Techniken des Lernens (Vgl. z.B. P-44, P-46, P-48, P-62, P-68, P-69, P-81).

Auffällig ist, dass dieser häufigen Belegung des Förderaspektes - wie oben bereits vermerkt - nur eine geringe Belegung aus curricularer Sicht gegenübersteht. Dies lässt vermuten, dass Ansatzpunkte für Förderung möglicherweise wesentlich mehr in methodischen und unterrichtsorganisatorischen als in stofflichen Akzentuierungen gesehen werden.

Als sehr differenziert zeigen sich auch die Aussagen zu einer verstärkten **Schülerorientierung** des Unterrichts. Sie reichen von Norm- und Wertakzentuierungen im Sinne einer verstärkten erzieherischen Funktion des Unterrichts (vgl. z.B. P-01, P-06, P-41, P-42, P-49) über eine Orientierung an der Lern- und Lebenswelt der Schüler (vgl. z.B.: P-05, P-44, P-46, P-48) bis hin zur Ausrichtung des Unterrichts entsprechend des altersspezifischen Entwicklungsstandes der Kinder und Jugendlichen insbesondere an Stufenübergängen (vgl. z.B.: P-03, P-11, P-20, P-79).

Die in 29% der Programme explizit erkennbare **Abschlussorientierung** bezieht sich - im einzelnen Programm mit unterschiedlicher Akzentuierung - sowohl auf die Sicherung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse als auch auf die Berufs- oder Studienorientierung der Schüler. Abschlussprognosen, Schullaufbahnberatungen sowie eine Vielzahl von berufsorientierenden Maßnahmen sind in der Mehrheit dieser Schulprogramme angesprochen. In einigen Fällen werden dabei regionale Bezüge hergestellt. So verweisen z.B. in P-43 die Programmautoren auf eine im Rahmen der Berufsorientierung durchgeführte Befragung der regionalen Ausbildungsträger zu den Anforderungen an künftig Auszubildende.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich alle Schulen in ihren Programmen zum Unterricht äußern und dabei verschiedenste Aspekte thematisieren. Auch wenn die Aussagen zu offenen Unterrichtskonzepten dominieren, lassen sich daraus allein noch keine Rückschlüsse auf das Verständnis dieser Konzepte und die Qualität ihrer Umsetzung ziehen., weil entsprechende Darstellungen in der

Regel knapp gehalten sind. Häufig handelt es sich lediglich um Hinweise auf in der Schule vorhandene Materialien und einfache Nennungen von Ansätzen. Deshalb ist eine tiefergehende Auswertung in Richtung einer qualitativen Wertung auf der Grundlage der Schulprogramme nicht möglich. Hierzu bedürfte es weitergehender Analysen an der konkreten Schule.

2.4.5 Inhaltsbereich „Schul- und Arbeitsorganisation“

Auch die Aussagen zur Schul- und Arbeitsorganisation in den Programmen sind sehr heterogen und lassen sich deshalb schwer über Analysekriterien bündeln. Sinnvoller schien es uns deshalb bei der Analyse von folgenden relativ offenen Fragestellungen auszugehen:

In welchem Verhältnis werden strukturell-funktionale und prozessuale Momente der Schul- und Arbeitsorganisation in den Programmen reflektiert?

Welche Organisationsmomente enthalten interessante Innovationen?

Welchen Aspekten der Schulorganisation wird nach Aussagen der Schulprogramme eine „Steuerungsfunktion“ zugemessen?

Welche Rolle spielen die Lehrerfortbildung, die Schülermitgestaltung und die Teamarbeit der Lehrer ?

Auffällig ist, dass **strukturell-funktionale** Aspekte der Organisation wie die Zusammensetzung und Organisation der Gremien an der Schule sowie die Funktionen von Arbeitsgruppen in vielen Schulprogrammen betont und z.T. umfassend dargestellt werden. **Prozessuale** Organisationsmomente wie Zeitplanungen, Modi des Zusammenwirkens verschiedener Organisationseinheiten, Kontroll- und Abrechnungsmechanismen sind relativ selten ausgeführt.

In 23% der Schulprogramme wird die **Teamarbeit** zwischen den Lehrern und damit die relative Aufhebung ihres „Einzelkämpfertums“ besonders betont. Einige Schulen praktizieren das Team-Kleingruppen-Modell oder bereiten sich darauf vor (vgl. z.B.: P-27, P-90). An mehreren Schulen wurden Jahrgangsteams gebildet. Wenige Aussagen finden sich zur Planung der Lehrerfortbildung an der Schule; noch seltener wird die Mitgestaltung der Schüler hervorgehoben, und wenn, dann zumeist nur bezogen auf die Mitwirkung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Folgende Organisationsansätze erscheinen besonders interessant und regen zu einer tiefergehenden Analyse vor Ort an, da sie sich allein aus den Programmtexten nur begrenzt erschließen lassen:

- Überlegungen zu einem Arbeitszeitmodell für Lehrer zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit an der Ganztagschule (P-05);
- besondere Akzentuierung von Mitarbeiterführung und Personalentwicklung (P-09);
- Gründung einer schulinternen Konzeptgruppe „Schulentwicklung“ (P-11);

- Einrichtung einer erweiterten Schulleitung, die schulinterne Innovationsprozesse initiiert und begleitet; entfaltetes Organisationsmodell mit zeitlicher Ablaufstruktur und Veranschaulichung des kooperativen Zusammenwirkens der einzelnen Gremien und Projektgruppen, komplexe Organisationspläne zu Schwerpunkten der Schule (P-15);
- Planung von begleitendem Controlling (P-17);
- fachgebundene „Pflegschaften“ mit Jahrgangslleitern als Organisationsprinzip auf den einzelnen Klassenstufen (P-18);
- Schulorganisation mit Blick auf einen Schulverbund mit gemeinsamer gymnasialer Oberstufe (P-21);
- Doppelbesetzung der Klassenleiterfunktion, mehrstufiges Konzept für Schülerberatung (P-25);
- Bildung von Jahrgangsteams mit festen Arbeitszeiten (P-30);
- Schulprogrammfortentwicklung als ein Schwerpunkt von speziellen Arbeitsgruppen (P-33, P-44; P-74);
- langfristige Planung gegenseitiger Unterrichtshospitationen (P-35);
- Darstellung von Kontrollmechanismen für die innerschulische Entwicklung (P-61)
- Darstellung des Schulprogramms in Form eines Organisationsgesamtplans, der alle Bereiche des Schullebens erfasst (P-81).

Ein *vergleichender Blick* auf die Schulprogramme lässt die vorsichtige Annahme zu, dass sehr unterschiedlichen Momenten der Schulorganisation Steuerungsfunktionen zugemessen werden. Sichtbar wurden Steuerungen über tradierte Gremien, über spezielle Arbeits- bzw. Projektgruppen, über Maßnahmepläne mit zum Teil ausgewiesenen Einzelverantwortungen für bestimmte Bereiche der Schulentwicklung, über die Schulprogrammentwicklung selbst und über Teilkonzepte zu einzelnen Bereichen oder Vorhaben.

Insgesamt betrachtet, wird jedoch in der Mehrzahl der Programme nicht hinreichend sichtbar, wie die dargestellten schul- und arbeitsorganisatorischen Instrumente ihrer Steuerungsfunktion für die schulische Entwicklung gerecht werden wollen.

2.4.6 Inhaltsbereich „Evaluation“

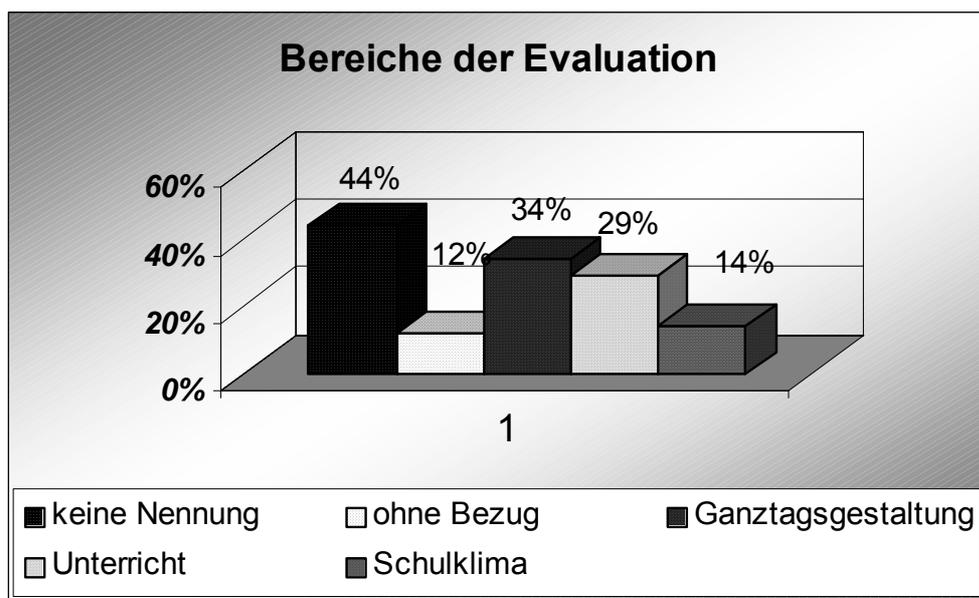
Wie bereits im Abschnitt 2.3 dargestellt, wird der Bereich „Evaluation“ in den Programmen überwiegend knapp bzw. gar nicht erwähnt. Die weiterführende Analyse zu diesem Bereich konzentrierte sich auf folgende Aspekte:

- Referenzbereiche der einzelnen Evaluationsvorhaben,

- Nutzung spezieller methodischer Instrumentarien,
- Vorhandensein eines Organisationsplanes für Evaluationsmaßnahmen.

Eine Betrachtung der **Referenzbereiche** evaluierender Maßnahmen zeigt, dass die Mehrzahl der Programme sich auf die Bereiche „Unterricht“, „Ganztag“ und „Schulklima“ konzentriert. Hinsichtlich ihrer vollständigen Einbeziehung in das Evaluationsvorhaben differieren sie jedoch beträchtlich. So wählen 9% der Schulen nur *einen* Bereich für eine gezielte evaluierende Prüfung aus, zwei Schulen konzentrieren sich sogar ausschließlich auf die Evaluation der Arbeitsstunden innerhalb des Bereiches „Ganztag“. Demgegenüber planen bzw. realisieren 11% der Schulen eine Evaluation zu *allen drei genannten* Aspekten. 16% der Schulen konzentrieren sich auf *zwei* Bereiche.

Eine Übersicht hinsichtlich der Belegung der Evaluationsbereiche zeigt unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachnennungen folgendes Bild:



Trotz der vergleichsweise geringen Repräsentanz der Ganztagsgestaltung aus der Gesamtsicht der Inhaltsbereiche (vgl. Abschnitt 2.3) hat diese mit 34% innerhalb der konkreten Evaluationsvorhaben einen relativ hohen Stellenwert.

Als weitere Referenzbereiche für Evaluationsvorhaben werden vereinzelt genannt:

- die Umsetzung des Schulprogramms (P-28, P-48),
- Stärken- und Schwächenanalyse in bezug auf Schülerleistungen (P-44),
- Ist-Stand der Schulentwicklung (P-17, P-50, P-69),

- Erhebung der Veränderungsnotwendigkeiten in der Schule über eine Schilf-Veranstaltung (P-51)
- Prüfung der Organisationskonzepte (P-63).

In 12% der Programme wird Evaluation ohne näheren Referenzbezug als Vorhaben der Schule erwähnt.

17% der Schulprogramme gehen unterschiedlich ausführlich auf entsprechende **empirische Erfassungsmethoden** im Zusammenhang mit dem Evaluationsvorhaben ein. In der Regel handelt es sich dabei um Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen zum gewählten Referenzbereich. Teilweise liegen bereits entsprechende Evaluationsergebnisse als Ausgangsanalyse vor und werden im Programm dargestellt. Andere Programme verweisen auf die Absicht, derartige Erhebungen durchzuführen und stellen z.T. bereits entwickelte Fragebögen vor.

Ein **Strukturplan** für das jeweilige Evaluationsvorhaben einschließlich seiner zeitlicher Verankerung im Schularbeitsplan lässt sich nur in wenigen Schulprogrammen finden (vgl. z.B. P-61, P-71).

Insgesamt zeigt sich, dass der Bereich „Evaluation“ aus quantitativer Sicht deutlich unterrepräsentiert und auch in qualitativer Hinsicht in den Programmen nur selten schon als Kontrollinstrument der Schulentwicklung operationalisiert ist.

2.5 Charakter der Schulprogramme und Schwerpunktsetzungen

2.5.1 Charakter der Schulprogramme

Die Analyse ging der Frage nach, welche dominierende Akzentsetzung die Programme hinsichtlich ihrer konzeptionellen, beschreibenden, arbeitsorientierenden und selbstdarstellenden Anteile aufweisen. Die in der Analyse genutzte, vom Auftraggeber vorgegebene Klassifikation beinhaltete folgende Merkmalsbestimmungen:

A. ARBEITSPROGRAMM

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

B. PÄDAGOGISCHES KONZEPT

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

C. SCHULBESCHREIBUNG

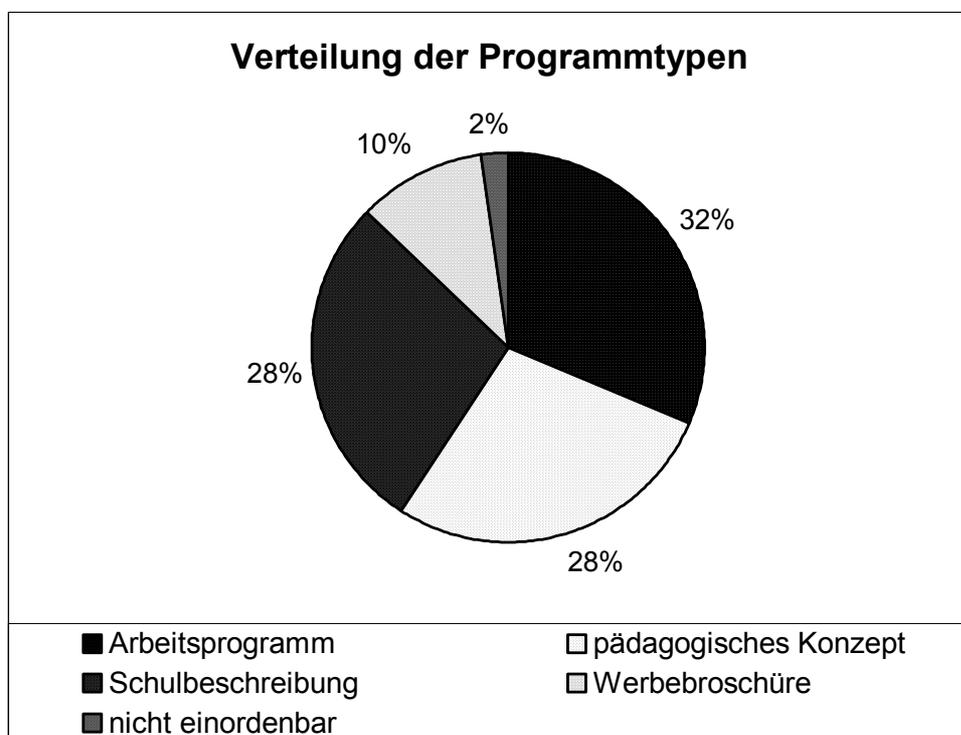
Im Mittelpunkt des Schulprogramms steht die Entwicklung der Schule seit 1990 und eine Darstellung und Einschätzung der gegenwärtigen pädagogischen Angebote, ggf. auch der Bau- und Raumgestaltung.

D. WERBEBROSCHÜRE

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

Schwierigkeiten für die entsprechende Zuordnung der einzelnen Programme zu diesen Merkmalen ergaben sich vor allem daraus, dass nur wenige Programme diesen Kriterien eindeutig entsprechen. Oft sind sie eine Synthese von konzeptionellen Gedanken, die jedoch nicht die Qualität der genannten Anforderungen an eine Konzeption erfüllen sowie von Elementen einer Schulbeschreibung mit z.T. einzelne Bereiche betreffenden Arbeitsplänen, die gleichfalls nicht immer schon den Charakter eines Arbeitsprogramms im oben gekennzeichneten Sinne aufweisen. Um überhaupt eine Einordnung vornehmen zu können, waren wir gehalten, die vorgegebenen Kriterienanforderungen zu relativieren und die Schulprogramme damit „niederschwelliger“ zu bewerten.

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung ergibt sich folgende Verteilung:



Die Interpretation dieser Verteilung wirft zunächst die Frage auf, in welcher Funktion / welchen Funktionen ein Schulprogramm sinnvoller Weise anzulegen wäre. Der Zwang zur eindeutigen Zuordnung der jeweiligen Programme in oben gekennzeichnetem Sinne ist zumindest zu hinterfragen aus der Sicht ihrer häufig feststellbaren *multifunktionalen* Anlage sowie der möglichen Vielfalt an Funktionen, die Schulprogrammen zugemessen werden können. So ist zu erwarten, dass gute Schulprogramme zugleich sowohl konzeptionelle Gedanken wie auch auf deren operative Umsetzung bezogene Anteile aufweisen und dabei unter Begründungsaspekt auf beschreibende Momente kaum verzichten können. Die angezielte Öffentlichkeitswirksamkeit und der damit angesprochene außerschulischen Adressatenkreis orientiert überdies auch auf eine werbewirksame Programmgestaltung. Insofern stellt die von uns vorgenommene Zuordnung keineswegs eine qualitative Wertung der jeweiligen Programme dar. So fanden sich z.B. neben sehr fragmentarischen „Konzeptionen“ teilweise hervorragend konzipierte und gestaltete Werbebroschüren. Nicht einordenbar waren zwei Programme (Darstellung auf einer sehr allgemeiner Grundsatzebene sowie lediglich Materialsammlung ohne Konturen eines Schulprogramms).

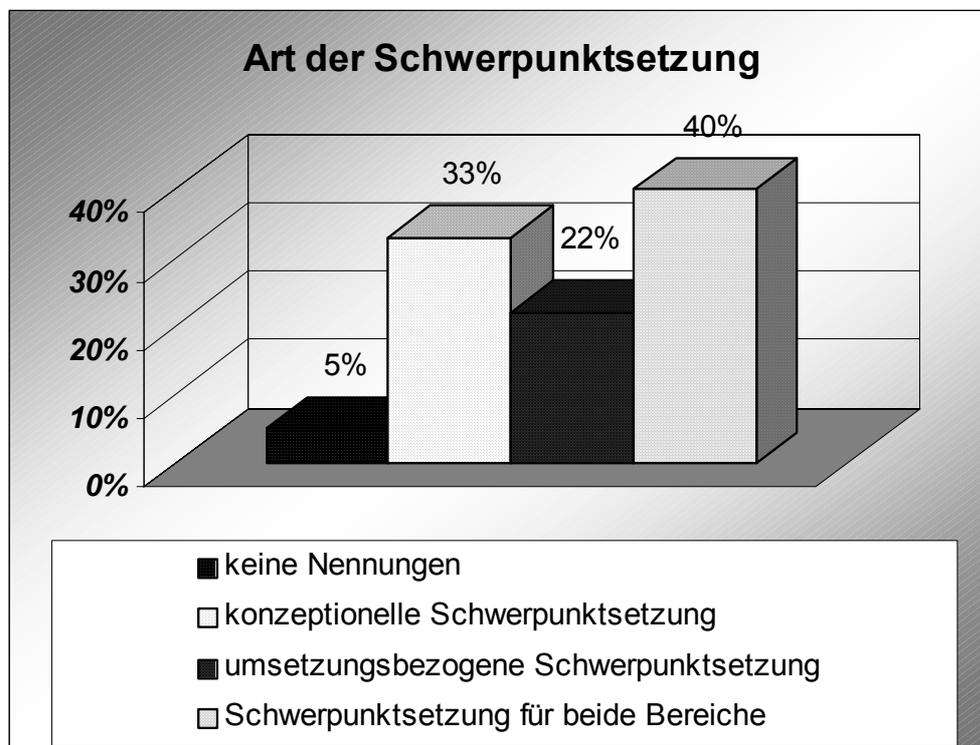
2.5.2 *Qualität und Inhalt der Schwerpunktsetzungen*

Die in den Programmen vorgenommenen Schwerpunktsetzungen wurden betrachtet im Hinblick auf ihre Gewichtung, auf ihre Zuordnung zum konzeptionellen und/oder Umsetzungsbereich sowie unter dem Gesichtspunkt ihrer inhaltlichen Bezugsbereiche.

Eine **Schwerpunktsetzung bzw. Gewichtung** im Sinne leitender Konzentration schulischer Aktivitäten findet sich insbesondere in den Programmen 02, 05, 06, 07, 12, 15, 21, 39. Andere Programme gestalten die Schwerpunktsetzung so allgemein, dass eine handlungsleitende Funktion nicht erwartet werden kann.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine Schwerpunktsetzung und Gewichtung in der Funktion einer Konzentration von Aktivitäten/Veränderungen relativ selten gelingt. In der überwiegenden Zahl der Programme wird eine relativ hohe Anzahl von Schwerpunkten genannt, ohne eine entsprechende Gewichtung zwischen ihnen vorzunehmen. Kritisch zu fragen wäre auch, ob in diesen Fällen (58% der analysierten Schulprogramme) überhaupt noch von einer Schwerpunktsetzung gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf die **Zuordnung der vorgenommenen Schwerpunktsetzungen zum Umsetzungs- und/oder konzeptionellen Bereich** lässt sich folgende Verteilung erkennen:



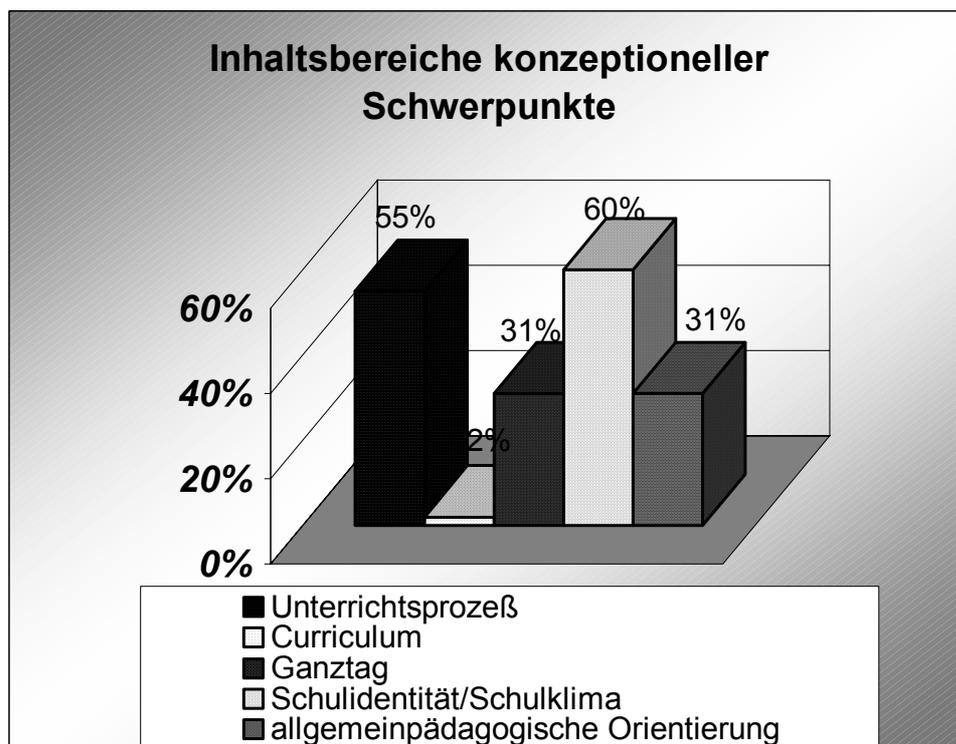
Die Dominanz von Schwerpunktsetzungen, welche sich sowohl auf den konzeptionellen als auch auf den Umsetzungsbereich des Schulprogramms beziehen, unterstreicht nochmals die bereits oben angesprochene Schwierigkeit einer eindeutigen Zuordnung der Schulprogramme.

Aufgrund der Vielfalt genannter Schwerpunkte musste ihre **inhaltliche Zuordnung** deshalb in Bezug auf größere Bereiche schulischen Lebens vorgenommen werden. Als solche Bereiche lassen sich „**Unterrichtsprozess**“, „**Curriculum**“, „**Ganztag**“, „**Schulidentität / Schulklima**“ sowie „**allgemeinpädagogische und erzieherische Intentionen**“ ausmachen.

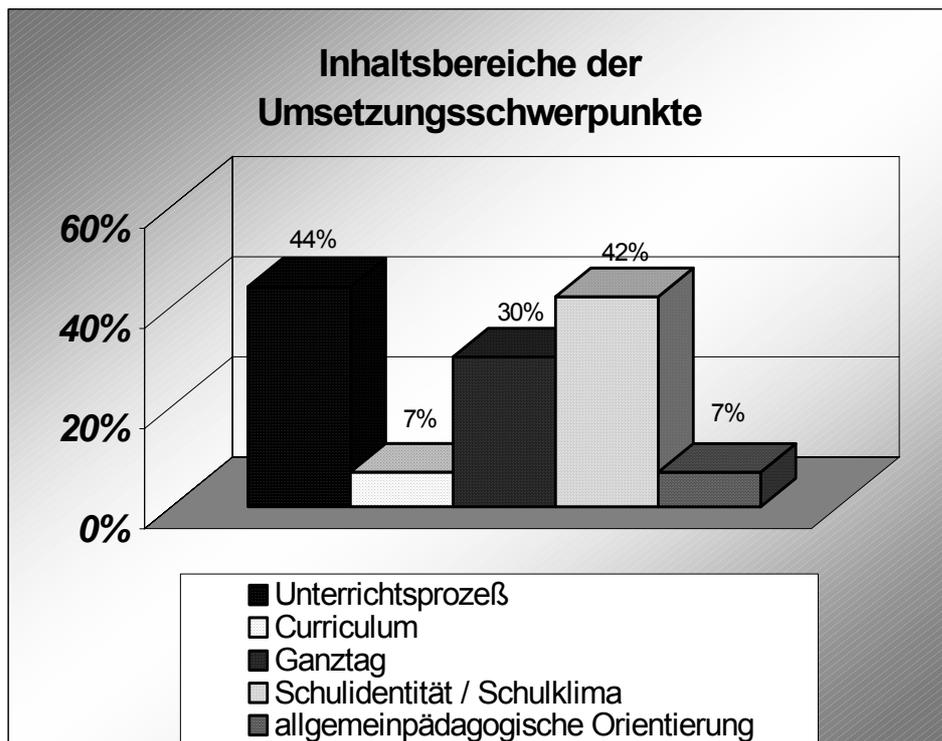
Vereinzelte sind Schwerpunktsetzungen zu finden, die sich nicht ohne weiteres diesen Bereichen zuordnen lassen. Dazu gehören:

- die Gestaltung von Übergängen zwischen den Schulstufen (vgl. z.B. die Programme 33, 49, 51, 71),
- Berufsorientierung (vgl. z.B. die Programme 21, 37, 57, 84);
- Schulorganisation im weiten Sinne (vgl. z.B. die Programme 09, 17, 22, 26, 44, 90);
- Evaluation (vgl. z.B. die Programme 72, 74)

Die konzeptionelle Schwerpunktsetzung zeigt entsprechend der o.g. Inhaltsbereiche folgende Belegungen (Mehrfachbelegungen waren möglich):



Hinsichtlich der Umsetzungsschwerpunkte zeigt sich folgende Verteilung auf die einzelnen Inhaltsbereiche (auch hier waren Mehrfachbelegungen feststellbar):



Die Umsetzungsschwerpunkte werden neben einer in der überwiegenden Zahl der Programme vorgenommenen expliziten Nennung in einigen Programmen auch in Form von „Arbeitsplänen“, „Empfehlungen von Fachkonferenzen“ oder Darstellung von „Schwerpunktvorhaben“ integriert (vgl. z.B. in den Programmen 25, 26, 27, 33, 62, 66, 80, 83).

Die Wahrung des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen konzeptionellen *und* Umsetzungsschwerpunkten wie sie z.B. im Programm 13 gelingt, ist in der überwiegenden Zahl der Programme nur ansatzweise oder gar nicht zu erkennen.

2.6 Zugrundeliegende Modellvorstellungen zum Ganzttag

Die Zuordnung der Programmaussagen in den Texten zu den Modellen für die Ganztagsgestaltung wurde nach den zwei bekannten Grundmodellen der Ganztagspädagogik vorgenommen:

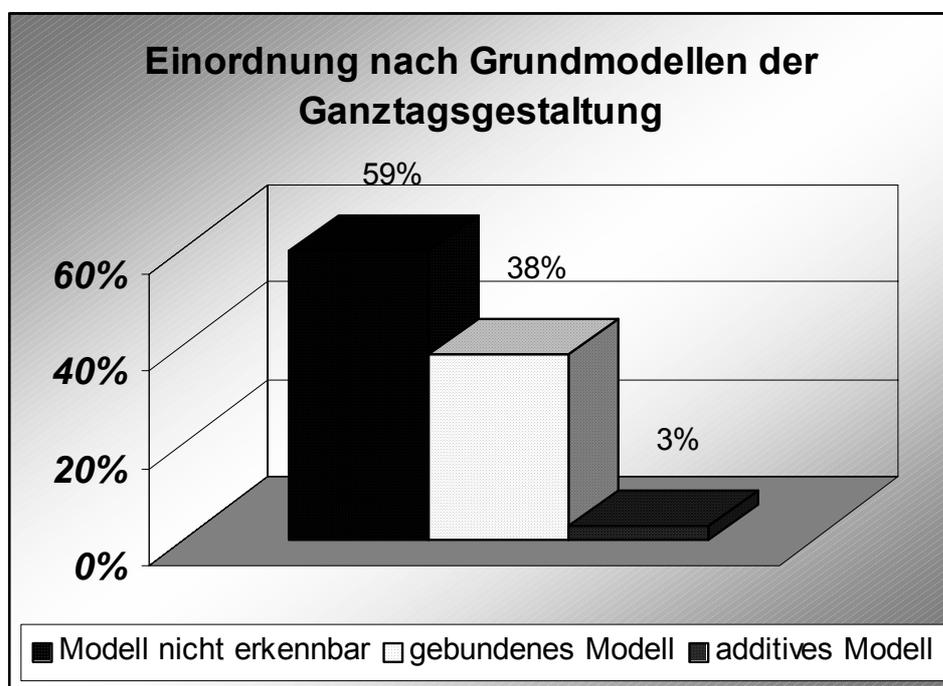
Das **gebundene Modell** der Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten mit den Gestaltungselementen offener Anfang, Arbeitsstunden, AG's, gestaltete Freizeit; dabei besteht die Aufgabe, den Schultag zu rhythmisieren.

Das **additive Modell** von Pflichtunterricht (meist am Vormittag) und Freizeitangebot und Arbeitsgemeinschaften (meist am Nachmittag). Eine Schule mit diesem Modell gilt nicht als Ganztagschule, sondern als Schule mit zusätzlichen Betreuungsangeboten

Mit erfasst wurden daneben die in den Programmen enthaltenen Anhaltspunkte zu besonderen Schulprofilen.

Die Aussagefähigkeit der Schulprogramme hinsichtlich der **Auswahl und Begründung von Modellen** für die Ganztagsgestaltung an der Schule muss als begrenzt eingeschätzt werden. In 59% der ausgewerteten Programme werden entweder keine oder für eine entsprechende Modellzuordnung nicht hinreichende Aussagen getroffen. In der Regel fehlen Tagesablaufpläne über die Gesamtheit der in den Ganztage eingebundenen einzelnen Klassenstufen sowie Angaben zur Dauer der Ganztagsbetreuung insgesamt und einzelner ihrer Elemente.

Mit Blick auf alle der analysierten Schulprogramme ergab sich folgende Verteilungsstruktur:



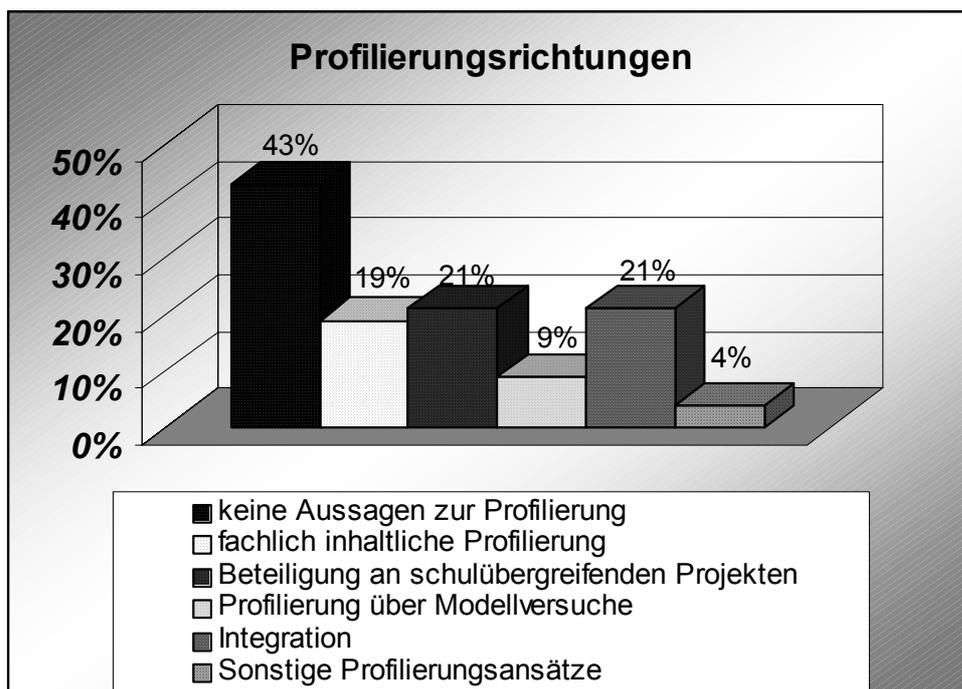
Verwiesen werden muss auch an dieser Stelle nochmals darauf, dass die Zuordnung - hier überwiegend zum gebundenen Modell - lediglich auf der Grundlage einer *Textanalyse* erfolgte. Berücksichtigt wurden dabei insbesondere die Aussagen zu wesentlichen Elementen des Ganztages - Lage und Dauer von offenem Frühbeginn, Arbeitsstunden, Arbeitsgemeinschaften, Mittagsband - sowie zu Verknüpfungen und inhaltlichen Verbindungen der Ganztageelemente mit dem traditionellen Unterricht. Rückschlüsse auf die *tatsächliche schulische Realität* können hier nicht gezogen werden, sondern bedürften einer differenzierten Analyse der Praxis vor Ort.

Besondere Profilbildungen wurden in den Programmen hinsichtlich folgender Bereiche angesprochen:

- fachlich inhaltliche Profilierung;
- Profilierung auf der Grundlage der Beteiligung an überschulischen Projekten;
- Profilierungen auf der Grundlage der Beteiligung an Modellversuchen;
- Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülern aus Aussiedlerfamilien;
- sonstige vereinzelt auftretende Profilierungsrichtungen.

Während in 43% der Schulprogramme keine deutliche Profilierung erkennbar war, wird in 57% auf entsprechende Profilierungsbemühungen verwiesen.

Folgende Belegung war (bei möglicher Mehrfachnennung) zu erkennen:



Bei der *fachlich inhaltlichen Profilierung* werden in der Regel Profilbildungen in Richtung der Bereiche Kunst, Naturwissenschaften, Sport und Technik angesprochen. Darüber hinaus verweisen zwei Schulen auf eine Profilierung in Richtung eines bilingualen Unterrichts (vgl. z.B. P-63, P-87).

„Sonstige Profilierungsansätze“ beziehen sich auf die Berücksichtigung und Pflege regionaler Traditionen (Vgl. z.B. P-55), die Konfliktbewältigung und Gewaltvermeidung (Vgl. z.B. P-27) sowie auf eine Europaorientierung der Schule (Vgl. z.B. P-40).

2.7 Raumnutzung und Raumgestaltung

In 85% der analysierten Schulprogramme wird die Frage der Raumnutzung angesprochen. Raumbezogene Aussagen finden sich in den Schulprogrammen in unterschiedlichen Zusammenhängen. Häufig wird auf an den Schulen existierende Raumkonzepte verwiesen, ohne diese im einzelnen zu charakterisieren. Auf ein realisiertes oder geplantes Stammraumkonzept verweisen 16% der Schulprogramme. Besondere Räumlichkeiten wie Schulbibliothek, Schülercafe, Ruhezone, spezifische Räume für AG-Tätigkeit sowie die ganztagsgemäße Gestaltung von Schulhof und äußerem Umfeld werden häufiger erwähnt, ohne allerdings in einem übergreifenden raumkonzeptionellen Zusammenhang eingebettet zu sein. 26% der Schulen verweisen in ihren Programmen explizit auf Raumprobleme. Dabei handelt es sich z.B. um:

fehlende bzw. unzureichende Turnhallen und Sportfreiflächen (vgl. die Programme 01, 09, 12, 29, 65); den Ganztagsbetrieb einschränkende Raumknappheit (17%) vorrangig Unterrichtsräume und den Rückzugsbereich betreffend;

bestehenden Sanierungs- und Ausstattungsbedarf an der einzelnen Schule (vgl. die Programme 01, 46, 65, 72, 79).

Als Probleme, die nur einzelne Schulen betreffen, werden genannt: der Bedarf an einem „Therapiebereich“ (P-17), lange Wege zwischen mehreren Schulgebäuden (P-05), keine eigene Essensversorgung (P-19).

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

2.8 Rhythmisierte Zeitgestaltung im Ganztag

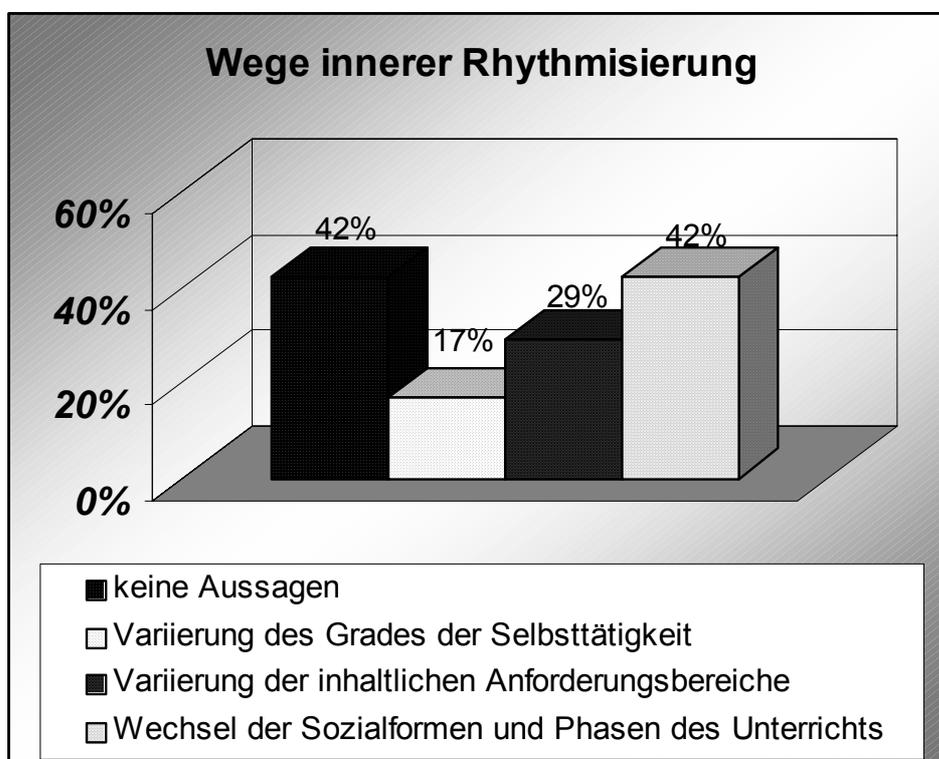
Unter diesem Gesichtspunkt wurden von uns Aussagen sowohl zur inneren als auch zur äußeren Rhythmisierung erfasst.

2.8.1 Aussagen zur inneren Rhythmisierung

Bei der Analyse wurde wesentlich davon ausgegangen, dass sich eine innere Rhythmisierung insbesondere in folgenden Momenten abbildet:

- im Wechsel von selbstgestalteten, angeleiteten oder gelenkten Tätigkeiten im Unterricht (Grad der Selbsttätigkeit),
- im Wechsel der inhaltlichen Anforderungen (praktisch, theoretisch, ästhetisch, sozial),
- im Wechsel der Sozialformen und Phasen des Unterrichts.

Innerhalb der knappen bis hinreichenden Aussagen zur Ganztagsgestaltung insgesamt sind zu diesem spezifischen Teilaspekt des Ganztages häufig nur Andeutungen in den genannten Richtungen erkennbar. Deshalb haben wir auch knappe Hinweise auf vorgenannte Variierungen bei der Zuordnung mit berücksichtigt. Nachfolgende Belegung unter Berücksichtigung von Mehrfachbelegungen verstehen wir



deshalb vor allem als ein erstes „Indiz“ als Grundlage für weitere tiefergehende Analysen in der Ganztagspraxis der einzelnen Schule.

Über ein Drittel der Programme lässt keine Aussagen zur inneren Rhythmisierung erkennen. Zudem ist aus unserer Sicht überhaupt fraglich, inwieweit Schulprogramme zu diesem Aspekt relevante Aussagen liefern können und müssen. Sollen entsprechende Rhythmisierungsbemühungen überdies einer Wertung unterzogen werden, wäre auch nach dem Bezugspunkt für eine optimale Rhythmisierung zu fragen. Unter dieser Sicht ist die Erschließung innerer Rhythmisierung unseres Erachtens gebunden an eine differenzierte Erfassung von Tagesprofilen der Schülertätigkeit für einzelnen Klassen und Schülergruppen in Abhängigkeit von den jeweiligen inneren Ressourcen des differenzierten Schülerklientels. Schulprogramme dürften damit überfordert sein.

2.8.2 Aussagen zur äußeren Rhythmisierung

Wird davon ausgegangen, dass äußere Rhythmisierung den Tages- und Wochenrhythmus in Unterricht und Schulleben, den Wechsel von Anspannung und Erholung, von Unterrichts- und Freizeitblöcken, von Kommunikation und Rückzug gestaltet, so sind differenzierte Angaben zu den Stundentafeln und Tagesplanungen für einzelne Klassen ebenso unerlässlich, wie bereits oben hinsichtlich der „inneren“ Rhythmisierung bezogen auf die Schülertätigkeiten angemerkt wurde. Verwiesen wurde ebenso bereits darauf, dass in der überwiegenden Mehrzahl der Schulprogramme solche detaillierten Planungsunterlagen fehlen. Insofern sind auch nachfolgende Aussagen nur als ein erstes Indiz und möglicher Anstoß für weiterführende Analysen an der einzelnen Schule zu verstehen.

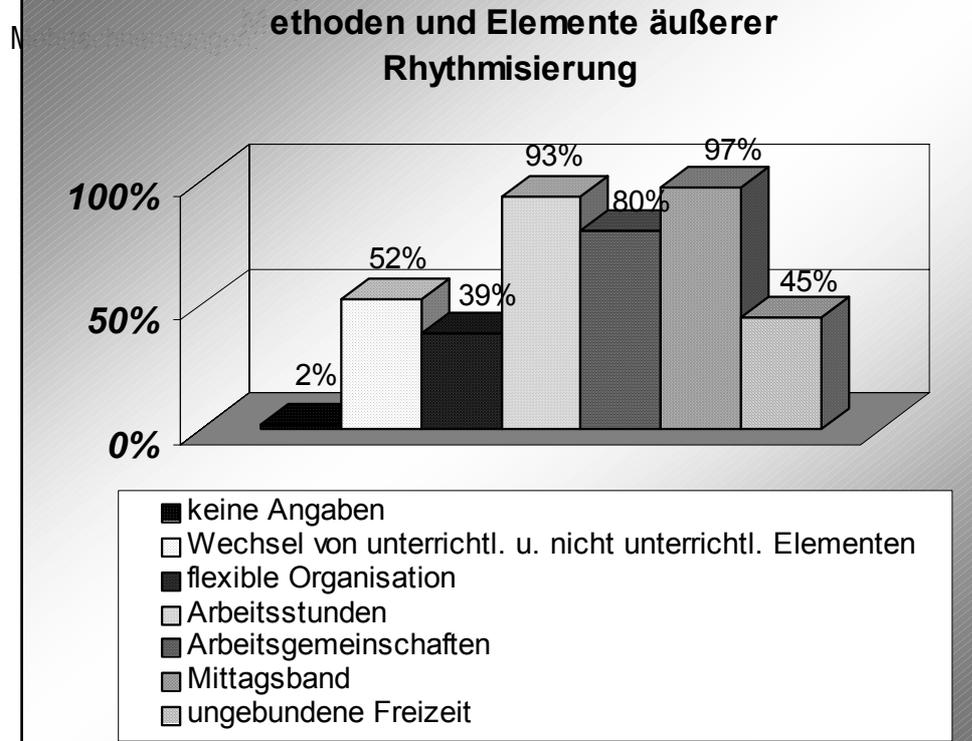
Erfasst wurden die im Schulprogramm getroffenen Aussagen zu folgenden Kriterien bzw. Aspekten der Ganztagsgestaltung:

- Wechsel von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen,
- Flexibilität der Unterrichtsorganisation,
- Freiräume für ungebundene Freizeit,
- Nutzung der Elemente des Ganztages (Mittagsband, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsstunden)

Weitgehend unberücksichtigt bleiben musste eine Wertung hinsichtlich des über den entsprechenden Einsatz dieser Elemente tatsächlich erzielten Rhythmisierungseffektes des Tagesablaufes.

Nur in wenigen Fällen waren die Aussagen zur äußeren Rhythmisierung durch die Einbeziehung von Planungsunterlagen für einzelne Klassenstufen hinreichend gestützt. (vgl. z.B.P-19, P-84).

Ergebnis der Untersuchung hinsichtlich der Berücksichtigung von



Fast alle Schulprogramme verweisen auf unterschiedliche Instrumente äußerer Rhythmisierung. Dominiert angesprochen werden mit den Arbeitsstunden, dem Mittagsband und den AG-tätigkeiten die tradierten **Grundelemente des Ganztages**. Dabei nehmen 43% dieser Schulprogramme bezug auf alle drei dieser Elemente.

Eine flexible Unterrichtsorganisation wird über verschiedene Formen realisiert. Aufgefunden wurden insbesondere folgende:

Pädagogisch inhaltliche Beziehungen zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten im Sinne pädagogischer Blockbildung (vgl. u.a. P- 75);

die Flexibilisierung des Tagesbeginns (offener Frühbeginn mit 21% der Programme),

die - zumindest zeitweilige - Auflösung des 45 - Minuten-Rhythmus (mit 11% der Programme relativ selten).

In einigen Programmen wird lediglich auf die Notwendigkeit flexibler Unterrichtsorganisation im Rahmen des Ganztages hingewiesen.

Nicht miterfasst wurden an dieser Stelle jene Flexibilisierungen der Unterrichtsorganisation, die darauf abzielen, dem Schüler entsprechend seiner individuellen Lernrhythmik und Lernzeit einen Rahmen für ungestörtes selbständiges Arbeiten zu geben. Diese Formen der Flexibilisierung sind von uns gesondert in den Abschnitten „Unterricht“ (s.o.) und „Arbeitsstunden“ (s.u.) erfasst worden. Würden auch jene Maßnahmen mit eingeschlossen, die insbesondere der Vorbereitung und Qualifizierung der Schüler auf derartige Flexibilisierungen dienen, (explizite Übungen zur Erhöhung der Methodenkompetenz und der Erschließung der eigenen Lernzeit - vgl. weiter unten Inhalte der Arbeitsstunden), dürfte sich der Anteil von Aussagen, die auf ein Bemühen um eine flexible Unterrichtsgestaltung schließen lassen, erheblich erhöhen.

Ein Wechsel von unterrichtlichen und nicht unterrichtlichen Elementen wird in der überwiegenden Zahl von Schulprogrammen lediglich postuliert, ohne ihn im einzelnen durch entsprechende Planungsunterlagen zu belegen.

Die Aussagen zur **ungebundenen Freizeit** beziehen sich in der Mehrzahl auf einen relativ schmalen Freizeitanteil im Rahmen des Mittagsbandes. Die häufiger angegebene **gebundene Freizeit** findet vor allem nachmittags in Arbeitsgemeinschaften bzw. in Hobby- und Neigungsgruppen sowie in Clubs statt. Eine „gleitende“ Freizeit bereits am Vormittag ist nur im Zusammenhang mit dem „offenen Frühbeginn“ angesprochen. Insgesamt muss die Zeit für Freizeitaktivitäten als zu knapp beurteilt werden, obwohl das Freizeitangebot hinsichtlich seiner Struktur sehr vielgestaltig ist. Die Vermutung liegt nahe, dass unterrichtliche Aktivitäten auch in Ganztagschulen das zeitliche Tagesbudget so weitgehend belegen, dass Freiräume für Rhythmisierung zumindest eng begrenzt sind.

2.8.3 *Einschätzung der Zeitgestaltung entsprechend Mindestanforderungen an die Ganztagsgestaltung*

Werden bei der Einschätzung formale Gesichtspunkte entsprechend der vorgegebenen Groborientierung für die Auswertung angelegt, lässt sich feststellen, dass von den 86 Schulprogrammen nur 14 % die Erfüllung der Mindestanforderungen an eine Ganztagsgestaltung bestätigen, indem sie gemessen an den Qualitätsmerkmalen für Ganztagschulen im Land Brandenburg:

die Rhythmisierung innerhalb der Zeitgestaltung pädagogisch begründen,
wöchentlich mindestens zwei Arbeitsstunden am Vormittag anführen,
ein Mittagsband von mindestens 50 Minuten ausweisen.

Einschränkend ist in diesem Zusammenhang jedoch zu vermerken, dass von uns als pädagogische Begründung bereits gewertet wurde, wenn entsprechende Schülertätigkeiten bzw. Elemente des Ganztages überhaupt in einen Zusammenhang zur Rhythmisierung gestellt wurden..

Dennoch wurden in 21% der Programme nur zwei in weiteren 14% nur ein Kriterium erfüllt. Die Erfüllung der Mindestanforderungen ist in 42% der Programme nicht einschätzbar. Hier werden keine oder nur unzureichende Angaben gefunden. Verzichtete man bei der Definition der Mindestanforderungen auf die Forderung nach einer pädagogischen Begründung, erfüllten immerhin 29% der Schulen den Anspruch nach mindestens zwei Arbeitstunden am Vormittag und einem mindestens 50 Minuten umfassenden Mittagsband.

Insgesamt zeigte sich, dass bei der Rhythmisierung des Ganztages auf vielfältige Gestaltungselemente zurückgegriffen wird. Ihre bewusste Einbindung in pädagogische Rhythmisierungsüberlegungen bleibt in der Mehrzahl der Programme jedoch weitgehend offen.

2.9 Hausaufgabenkonzept

In der überwiegenden Zahl der Schulprogramme wird die Problematik der Hausaufgaben angesprochen. 34% der Schulen verzichten auf entsprechende Aussagen.

In der Analyse wurde der Frage nachgegangen, inwieweit in den Ganztagschulen ein „Ersatzkonzept“ für die Hausaufgaben angeboten wird.

Als Mindestanforderung wurde vorgegeben, dass ein solches Konzept jene Funktionen erfüllen soll, die für Hausaufgaben tradiert sind (Festigung, Neuerschließung, Förderung der Selbständigkeit, Förderung von Arbeitshaltung und -technik, Bearbeitung komplexer und umfassender Aufgaben, Information für die Eltern).

Die Aussagen in 52% der Schulprogramme lassen zumindest die Existenz eines solchen Ersatzkonzeptes vermuten. Allerdings ist nicht einschätzbar, inwieweit diese Konzepte den vorstehenden Mindestanforderungen genügen.

Nur für 7% der Schulprogramme sind die Aussagen so hinreichend differenziert, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit ein nach Mindestanforderungen gestaltetes Ersatzkonzept erwartet werden kann. Aber auch sie bedürfen einer Prüfung in der konkreten Schulrealität (vgl. P-18, P-19, P-27, P-32, P-50, P-72). 5% der Schulprogramme lassen ein eher traditionelles Hausaufgabenkonzept vermuten.

2.10 Das Ganztagelement „Arbeitsstunden“

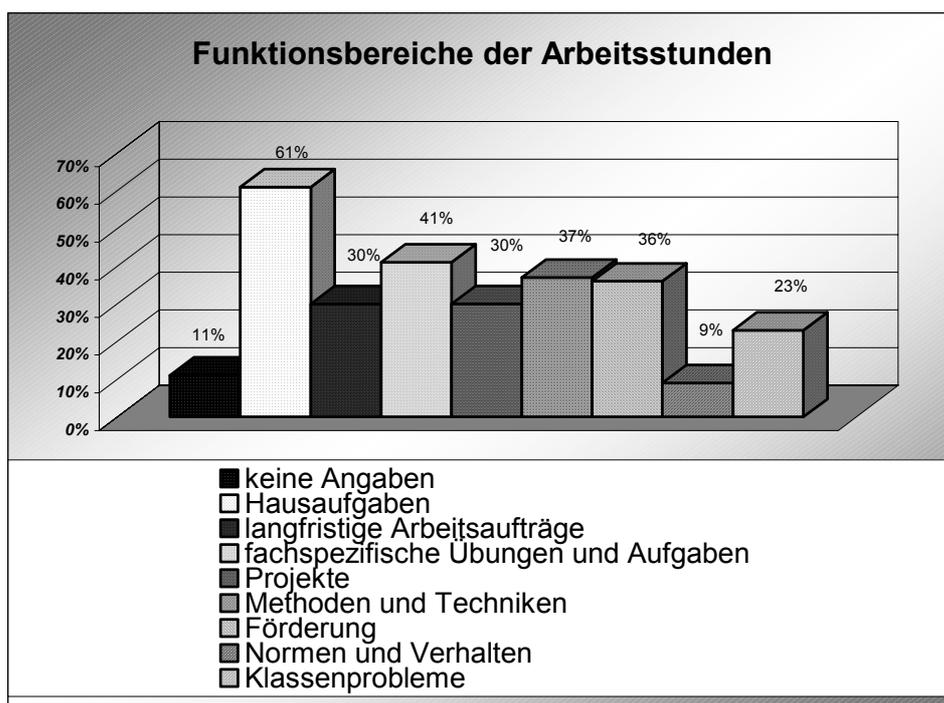
Im Rahmen dieser Teilanalyse wurden die Aspekte „Funktionen der Arbeitsstunden“, „Kopplung mit dem Fachunterricht“ und „die Lage im Stundenplan“ untersucht. Keine oder keine näheren Aussagen zu Arbeitsstunden werden in 12% der Schulprogramme getroffen. Dies ist bemerkenswert, stellen doch Arbeitsstunden ein wesentliches Ganztagelement dar.

2.10.1 Funktionen der Arbeitsstunden

Die Vielfalt der dazu aufgefundenen Einzelaussagen lässt sich zu folgenden Funktionsbereichen zusammenfassen:

- Erledigung der Hausaufgaben;
- langfristige Arbeitsaufträge;
- fachspezifische Übungen und Aufgaben;
- Durchführung von Projekten;
- Vermittlung und Übung von Methoden und Techniken des Lernens und der geistigen Arbeit;
- Förderung einzelner Schüler bzw. Schülergruppen;
- Normsetzung und Verhaltenstraining;
- Klärung von Klassenproblemen

Unter Berücksichtigung von möglichen Mehrfachbelegungen ergibt sich folgende Verteilung:



Die eindeutige Dominanz von **Hausaufgaben** war zu erwarten, da der zeitliche Rahmen einer Ganztagschule die Erledigung der Hausaufgaben in der Regel zu Hause nicht mehr zulässt. Dies entspricht – wie Befragungen an einzelnen Schulen zum Ganzttag belegen – auch den Erwartungen der Eltern.

Fachspezifische Übungen und Aufgaben dienen vor allem der Festigung, Vertiefung und Anwendung des Unterrichtsstoffes vorrangig in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Neben der expliziten Nennung der Hausaufgabenenerledigung in den Programmen, kann auch dieser Nutzungsvariante der Arbeitsstunden eine Ersatzfunktion der Hausaufgaben zugemessen werden. Die Qualität derartiger Arbeitsstundenprofile ist auf der Grundlage der Schulprogramme jedoch schwer einzuschätzen. Einige Programme lassen einen gewissen „Aufgabenfetischismus“ vermuten. In dessen Konsequenz wird auf Schwierigkeiten der Lehrer verwiesen, die erforderliche Anzahl von Übungsaufgaben für die Arbeitsstunden bereitzustellen.

Relativ hoch ist der Anteil der Arbeitsstunden zur **Erhöhung der Methodenkompetenz** der Schüler durch die Vermittlung und das Training der Methoden und Techniken der geistigen Arbeit und des Lernens. Besonders gehäuft tritt dies in den Klassenstufen 7 und 8 auf. Einbezogen sind hier sowohl fachübergreifende Methoden und Techniken wie Textanalyse, Arbeit mit Nachschlagewerken, Gliederung schriftlicher Darstellungen, Gestalten von Schülervorträgen als auch fachspezifische Arbeitstechniken. Neben diesen konzentrieren sich einige Schulen auf Arbeitsmethoden, welche die Kooperation und das individuelle Arbeitsprofil des einzelnen Lernenden betreffen. So wird in 7% der Schulprogramme das gezielte Training von *Teamarbeit* in den Arbeitsstunden hervorgehoben (vgl. in den Programmen 13, 14, 15, 29, 43, 90). Der optimale Umgang der Schüler mit dem zur Verfügung stehenden *Lernzeitbudget*

wird über die Befähigung zum Erstellen individueller Lernzeitpläne an vier Schulen trainiert (vgl. P-18, P-53, P-65, P-80).

Die in 36% der Schulprogramme genannte Nutzung der Arbeitsstunden für die individuelle oder gruppenbezogene **Förderung** von Schülern bezieht sich zumeist auf die Kompensation von Lernrückständen und nur in wenigen Fällen auf die Förderung spezieller Fähigkeiten und Begabungen.

Längerfristige über die einzelne Arbeitsstunde hinausreichende Vorhaben werden in 30% der Schulprogramme angesprochen. Dabei handelt es sich um Formen der Wochenplan- und Freiarbeit. Ergänzt um Arbeitsstunden mit **Projektorientierung** kann man davon ausgehen, dass einem größeren Teil der Arbeitsstunden Kompensationsfunktion gegenüber dem traditionell lehrergeleiteten Unterricht in Richtung einer mehr selbstbestimmten Schülertätigkeit zugemessen wird. So wird z.B. im Programm 41 der „Einstieg“ in den offenen Unterricht und die fächerübergreifende Freiarbeit als eine Funktion der Arbeitsstunden explizit hervorgehoben.

Ein sehr differenziertes Konzept für Arbeitsstunden als *Stufung zunehmender Selbsttätigkeit der Schüler* ist im Programm⁷⁹ dargestellt. Mit gezielt entwickelter und wachsender Methodenkompetenz der Schüler werden die Freiräume für selbsttätiges Lernen über die einzelnen Klassenstufen so lange schrittweise erweitert, bis hinreichende Kompetenzgrundlagen für eine Selbstbestimmung der Arbeitsthemen und deren selbsttätige Bearbeitung vorhanden sind. Der Lehrer übernimmt auf der höchsten Entwicklungsstufe im zweiten Halbjahr der Klasse 10 lediglich die Funktion eines Beraters.

Normsetzung und Verhaltenstraining ist in 9% der Schulprogramme als Inhalt für Arbeitsstunden angegeben. Neben der Nennung von anzueignenden Normen, wird in anderen Programmen auf ein Regeltraining verwiesen (vgl. z. B. P-26 – für das erste Halbjahr der Klasse 7). Weitere Programme erwähnen Konzentrations- und Entspannungstraining sowie gezieltes Norm- und Verhaltenstraining (vgl. z.B. die Programme 47, 84, 86).

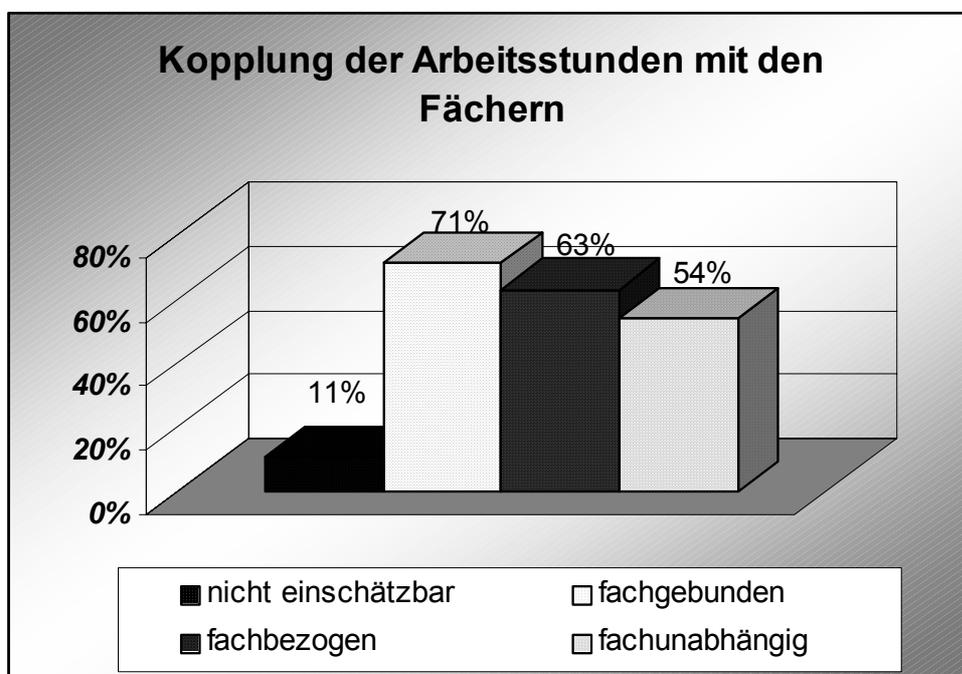
In 23% der Programme wird auf die Nutzung von in der Regel einer wöchentlichen Arbeitsstunde als „Klassenleiterstunde“ zur Klärung spezifischer fachunabhängiger sozialer **Probleme der Schulklasse** hingewiesen.

2.10.2 *Kopplung der Arbeitsstunden mit dem Fachunterricht*

Entsprechend dem differenzierten inhaltlichen Profil der Nutzung der Arbeitsstunden ist auch das Maß der Fachbindung der Arbeitsstunden als unterschiedlich zu werten. Prinzipiell unterscheiden wir zwischen fachgebundenen, fachbezogenen und fachunabhängigen Arbeitsstunden. Als **fachgebunden** werden von uns jene Arbeitsstunden betrachtet, deren Inhalte *direkt* Aufgabenstellungen aus einzelnen Fächern umfassen und deren Kontrolle auch durch die einzelnen Fachlehrer im Unterricht erfolgt. **Fachbezogene** Arbeitsstunden sind jene, deren Aufgaben eine „lockere“ Fachbindung aufweisen, in-

dem sie fachübergreifende Inhalte enthalten, die dann in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden können (z.B. Projektvorhaben, lernmethodische Schulungen, unter Anleitung des Klassenleiters angefertigte Hausaufgaben). Als **fachunabhängig** werten wir Arbeitsstunden, deren Inhalte keinen direkten Fachbezug erkennen lassen (z.B. Klassenprobleme, Konfliktbewältigung, eine Teilgruppe von Projektvorhaben, freie Betätigung entsprechend den Neigungen und Talenten der Schüler). Diese Zuordnung erfolgt - entgegen der übliche Bestimmung der Fachabhängigkeit nach der personellen Leitung der Arbeitsstunden durch Klassen- oder Fachlehrer – bezogen auf die den Arbeitsstunden zugrundeliegenden *inhaltlichen* Anforderungen.

Unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachnennungen ergab sich folgende Belegung der Arbeitsstunden hinsichtlich ihrer Kopplung mit dem Fachunterricht:



Die relativ hohe Zahl der Belegungen in allen Aspekten verweist auf eine differenzierte inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitsstunden über die ganze Breite oben angesprochener Möglichkeiten. So enthält nahezu ein Drittel der Programme Aussagen zur Nutzung der Arbeitsstunden für Inhalte sowohl fachgebundener, als auch fachbezogener und fachunabhängiger Art. Lediglich in 6% der Fälle wird nur eine der drei Möglichkeiten verwendet.

Insgesamt zeigt die Übersicht eine dominierend fachorientierte Nutzung der Arbeitsstunden, was ihrer eigentlichen Funktion im Ganztagskonzept auch entsprechen dürfte.

2.10.3 *Lage der Arbeitsstunden im Stundenplan*

Hierzu sind die Angaben in den Schulprogrammen in der Regel wenig aussagekräftig, da wie oben bereits vermerkt, entsprechende Planungsunterlagen nur selten angegeben wurden.

Insgesamt 28% der Programme treffen keine oder für eine Einschätzung nicht hinreichende Aussagen zur Lage der Arbeitsstunden im Stundenplan. Aus dem Kontext der Aussagen in den übrigen Programmen lässt sich erschließen, dass 37% die Arbeitsstunden überwiegend am Vormittag stattfinden. Nur in 6% der Programme finden sich Hinweise auf eine überwiegende Konzentration der Arbeitsstunden auf den Nachmittag. 3% der Schulprogramme deuten auf die Durchführung der Arbeitsstunden während des Mittagsbandes hin.

Um diese Angaben zu präzisieren, wäre eine tiefergehende Analyse an den jeweiligen Schulen unerlässlich. Erst hier können *unterschieden nach Klassenstufen* die Stundenpläne hinsichtlich der Lage der Arbeitsstunden eingesehen werden. Denn es ist zu vermuten, dass die Planung der Arbeitsstunden für einzelne Klassenstufen an der jeweiligen Schule sehr differiert.

3 **Zusammenfassende Wertung der Ergebnisse**

3.1 **Grenzen der Textanalyse**

Neben den prinzipiellen Grenzen, die Textanalysen gegenüber Analysen realer Prozesse generell aufweisen, ist die von uns vorgenommene Analyse von Schulprogrammen noch weiteren Einschränkungen unterworfen. Diese natürlichen Grenzen relativieren die von uns getroffenen Wertungen und vorgenommenen Einschätzungen in jedem Falle, soweit sie Schlussfolgerungen enthalten, welche die reale Schulpraxis betreffen. Spezifische Grenzen sehen wir insbesondere in folgenden Faktoren:

Erstens sind explizite Textaussagen immer auch begleitet durch eine „implizite“ Pädagogik, die weitgehend im Hintergrund, in gewisser Weise als inneres Modell „in den Köpfen“ der Beteiligten existiert und damit allein über eine Textanalyse nicht ohne weiteres zugänglich ist. Zu berücksichtigen ist deshalb, dass pädagogische Programme erst durch ihren Bezug zum Ort ihrer Entstehung sowie zur konkreten Realität ihrer Umsetzung in ihrer eigenen Einheit und Systematik erschließbar werden. Insofern bedarf diese Textanalyse immer auch ergänzender schulpraxisbezogener Analysezugänge. Zudem ist eine Übereinstimmung von Textaussage und Praxis auch deshalb nicht voraussetzbar, weil vermutete Lücken nicht reale Lücken sein müssen. Andererseits kann manche „glatte“ Formulierung in Schulprogrammen auch dem Verdecken von Lücken dienen.

Zweitens besteht das Ziel der Abfassung von Schulprogrammen nicht so sehr im Aufweisen theoretischer Geltung, sondern im Schaffen von Voraussetzungen für das Gelingen pädagogischen Handelns. Insofern weicht manche Aussage in der theoretischen Ableitung und Begründung der Vorhaben an der Schule vom tradierten Bild planmäßiger pädagogischer Entwicklungskonzepte ab. Dies ist aus oben gekennzeichnete Sicht auch den Autoren von Schulprogrammen nicht anzulasten. So müssen Einseitigkeiten oder Lücken in den Programmaussagen nicht zwangsläufig unbedingt auch in der Praxis ihre Entsprechung finden. Insofern sind theoriegeleitete von außen angelegte Anforderungskriterien an Schulprogramme „mit Vorsicht zu nutzen“.

Drittens ist davon auszugehen, dass die Schulen bereits bei der Beantragung des Status „Ganztagsschule“ entsprechende Konzeptionen eingereicht haben. Diese standen uns für die Analyse jedoch nicht zur Verfügung, könnten aber vorliegende Texte gegebenenfalls inhaltlich ergänzen.

Viertens sollte berücksichtigt werden, dass problembezogene Darstellungen, die zwangsläufig das Aufdecken von Defiziten einschließen, in einem Schulprogramm, welches auch zur Vorlage in einem Ministerium und in den staatlichen Schulämtern erstellt wird, zumindest zurückhaltend erfolgen.

3.2 Wertung aus der Sicht inhaltlicher Anforderungen an Schulprogramme

Allgemeine inhaltliche Anforderungen an Schulprogramme wurden thesenartig durch CREUTZBURG (in Anlehnung an MARITZEN 1996) zusammengestellt. Sie bilden nachfolgend die Basis für eine zusammenfassende Einschätzung der analysierten Programme.

„Im Schulprogramm drückt sich die pädagogische Grundorientierung einer Schule aus.“

Eine größere Zahl der Schulprogramme orientiert sich an einem pädagogischen Credo, das sich entweder auf humanistisches Gedankengut des jeweiligen Namensgebers der Schule (Goethe, Fontane, A. Schweitzer, K. Kollwitz, A.v. Siemens u.v.a.) oder aber auf neuere pädagogische Konzepte wie z.B. „Schule als Haus des Lernens“, „Schule neu denken“ (H. v. Hentig) bezieht. In einigen Fällen wird in solchen Zusammenhängen auch von einer „Schulphilosophie“ gesprochen. Die Autoren der Mehrzahl der Schulprogramme leiten ihre pädagogische Grundorientierung aus einer Analyse der aktuellen gesellschaftlichen und regionalen Bedingungen des Aufwachsens der jungen Generation ab. Tendenziell scheint der Zusammenhang zwischen pädagogischem Postulat und konkreter Ziel- und Schwerpunktsetzung in der letztgenannten Programmgruppe besser gewahrt zu werden.

Mehrfach werden in den Programmen auch Beziehungen zwischen dem speziellen Schulprofil (z.B. als Europaschule) und der pädagogischen Grundorientierung deutlich.

Nur wenige Schulen verzichten auf eine pädagogische Ableitung und Begründung ihrer Vorhaben. Während in einzelnen Schulprogrammen das Bemühen um eine den konkreten schulischen Bedingungen an der jeweiligen Schule entsprechende *schulspezifische* pädagogische Orientierung unverkennbar ist, steht jedoch eine solche Konkretisierung für den überwiegenden Teil der Programme noch aus. Dies widerspiegelt sich vor allem in dem von uns festgestellten hohen Allgemeinheitsgrad der Aussagen zu diesem Problemkreis (vgl. Abschnitt 2.4.1) und mag zumindest teilweise auch in der deskriptiven, wenig problemorientierten Darstellung von Bestandsaufnahmen der Schulsituation begründet sein.

„Ein Schulprogramm enthält auf der Basis einer beschriebenen schulischen Ausgangslage klare Zielvorstellungen. Die Kriterien der Zielerreichung werden benannt“.

Die unterschiedliche Qualität des Orientierungswertes der in den Programmen aufgefundenen Zielstellungen für schulische Entwicklung wurde bereits im Abschnitt 2.4.2 vermerkt. Die Klarheit benannter Ziele war ebenso wie die pädagogische Orientierung abgänglich vom Grad der problemorientierten Anlage der Bestandsaufnahme und der Darstellung zur Schulsituation. Deshalb bleiben auch hier hinsichtlich der Korrespondenz dargestellter Ziele mit der konkreten Entwicklung der einzelnen Schule für einen großen Teil der Programme wesentliche Zusammenhänge – zumindest im Text – noch offen.

Kriterien für eine schrittweise Zielerreichung waren nur in jenen Programmen andeutungsweise zu finden, die sich gleichzeitig um einen differenzierten Evaluationsplan bemühten. Auch hier bestehen mit Blick auf die Programmgesamtheit noch „Lücken“. Die damit angesprochene häufig fehlende „Zieloperationalisierung“ spiegelt sich indirekt auch in den festgestellten Defiziten der Darstellung ablaufbezogener Momente der Schulorganisation wider. Wie bereits im Abschnitt 2.4.5 vermerkt, dominieren vor allem Aussagen zu strukturellen schulorganisatorischen Aspekten. Auch in den fehlenden Zeitplanungen der mittelfristig angestrebten schulischen Entwicklungsschritte deuten sich für viele Schulen offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten bei der planvollen Operationalisierung des eigenen Entwicklungsgeschehens an.

„Das Schulprogramm nennt *Maßnahmen* zur Zielerreichung, entwirft einen *Zeitplan*, benennt *Verantwortliche* für die Umsetzung und weist die notwendigen *Ressourcen* im Rahmen des *Schulbudgets* aus.“

In einer größeren Zahl von Schulprogrammen – vor allem in jenen, die wir in unserer Auswertung als „*Arbeitsprogramm*“ gekennzeichnet haben - wird den konzeptionellen Äußerungen jeweils ein Umsetzungsplan zur Seite gestellt. Nicht in allen Fällen wird dabei der Zusammenhang zwischen Konzeption und Umsetzung hinreichend deutlich. Verantwortlichkeiten sind in den Umsetzungsplänen nicht durchgängig ausgewiesen. Die von uns festgestellte geringe Repräsentanz von Zeitplanungen in den Pro-

grammen wirkt sich beeinträchtigend auf die Erfüllung dieses Qualitätskriteriums aus. Eine Bezugnahme auf vorhandene Ressourcen erfolgte insbesondere unter räumlichem und personellem Aspekt. Die von uns als „**Schulbeschreibungen**“ und „**Werbefroschüren**“ charakterisierten Programme lassen eine zielbezogene Maßnahmeplanung überwiegend vermissen.

Das Schulprogramm setzt *Schwerpunkte im Unterricht und Schulleben* und nimmt dabei Bezug auf *curriculare und sonstige Rahmenvorgaben oder schulinterne Verabredungen*.

In den Programmen, die eine Schwerpunktsetzung erkennen lassen, sind die Bereiche „Unterricht“ und „Schulleben“ in der Regel mit annähernd gleichem Gewicht vertreten. Probleme der Schwerpunktsetzung ergaben sich jedoch weniger in der Bereichszuordnung, sondern vor allem in der ungewichteten Vielfalt bzw. im zu hohen Allgemeinheitsgrad der genannten Schwerpunkte. Eine handlungsleitende Konzentration schulischer Aktivitäten über eine Schwerpunktsetzung im Schulprogramm gelingt nur einer geringen Anzahl von Schulen. Begründungszusammenhänge sind wie oben auch hier in der Qualität der Analyse der Schulsituation bzw. der Bestandsaufnahme zu vermuten.

„Das Schulprogramm enthält Aussagen über die Durchführung und die Referenzkriterien der *internen Evaluation*“.

Eine Mehrzahl der die Analyse einbezogenen Schulen wertet in ihren Programmen die Evaluation als ein wesentliches methodisches Instrumentarium geplanter Schulentwicklung. Dies wird in der Tatsache deutlich, dass in über der Hälfte aller analysierten Schulprogramme Hinweise auf Evaluationsbemühungen aufgefunden werden konnten.

Inwieweit die überwiegend knappen Aussagen, die weitgehend eine konkrete Evaluationsplanung vermissen lassen, lediglich ein Darstellungsproblem widerspiegeln, kann allein über eine Textanalyse nicht entschieden werden. Festzustellen bleibt, dass nur ein kleiner Teil der untersuchten Programme diese Anforderung erfüllt. Für ihn gilt, dass sowohl eine Planung der Evaluation im Programm dargestellt wird, entsprechende Instrumente genutzt bzw. selbst entwickelt werden und diese gleichzeitig Referenzbezüge im Sinne von Kriterien ausweisen. Andere Programme lassen Evaluationsreferenzen lediglich auf der Ebene allgemeinerer Bereiche erkennen (vgl. Abschnitt 2.4.6)

„Bei der Erarbeitung des Schulprogramms werden *alle schulischen Gruppen (Lehrer/innen, Schulleitung, nichtunterrichtendes Personal, Schüler/innen, Eltern)* angemessen einbezogen“

In den Programmen, die Aussagen zur Entstehung der Schulprogramme machen, wird in der überwiegenden Zahl auf eine Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern verwiesen. Nur selten wurde das Schulprogramm allein durch die Schulleitung bzw. das Lehrerteam erarbeitet. In einigen

dieser Schulen wurden Befragungsinstrumente genutzt, um die Standpunkte der am schulischen Entwicklungsprozess beteiligten Gruppen zu erfassen. In immerhin ca. 20 % aller Programme ist eine eigenständige Arbeitsplanung für die Programmearbeitung und die Einrichtung spezieller Arbeitsgruppen zu diesem Zweck erkennbar.

„Das Schulprogramm wird regional mit den benachbarten Schulen abgestimmt“

Dieser Aspekt wurde von uns im Rahmen der Analyse zwar nicht explizit erfasst. Abstimmungen waren aber dennoch in folgenden Richtungen in den Programmen erkennbar:

Abstimmungen im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einem Schulverbund,

Abstimmungen, die mit der regionalen Gemeindevertretung vorgenommen wurden,

Einbettungen in das regionale Bedingungsgefüge im Zusammenhang mit den Aussagen zur Darstellung der Schulsituation, die entsprechende Abstimmungsbemühungen zumindest vermuten lassen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass, legte man allein die zitierten Anforderungen an Schulprogramme zugrunde, kaum eines der von uns durchgesehenen Programme diesen hohen Ansprüchen genügen würde. Mit Blick auf die oben gekennzeichneten Grenzen von Textanalysen sind mit dieser Feststellung aber nicht zuerst die Grenzen der Schulen, sondern wesentlich die Grenzen solcher Anforderungskataloge angesprochen. Berücksichtigt man die Tatsache, dass Schulen keine wissenschaftlichen Einrichtungen sind, deren Hauptaufgabe in der Erstellung von geschlossenen Entwicklungskonzepten liegt, sondern dass sie vor allem Unterricht und Schulleben *gestalten* sollen, ist sicher zu erklären, dass von ihnen die Gesamtheit dieser Anforderungen nur unvollständig erfüllt werden konnten. So wurde bei der Analyse u.a. auch deutlich, dass viele Schulprogramme Darstellungsbereiche erfasst haben, die durch diese Anforderungen keinerlei Abbildung finden. Dieses „Mehr“, welches auch durch unser Analyseraster nicht erfasst werden konnte, konzentriert sich insbesondere auf die ausführliche und differenzierte Darstellung besonderer schulischer Vorhaben, weniger auf die Strategien zur komplexen Schulentwicklungsplanung in mittelfristiger Perspektive.

3.3. Wertung aus der Sicht von vermuteten Zusammenhängen zwischen den Aussagen der Schulprogramme zu einzelnen Analysebereichen

Ziel der Analyse konnte es nicht sein, differenzierte Korrelationen auszuweisen. Dennoch vermuten wir mit Blick auf die Gesamtheit der analysierten Programme einen Zusammenhang zwischen:

- dem Maß an Problemorientiertheit der Bestandsaufnahme und Schulsituation,

- der Konkretheit und Handlungsbezogenheit aufgefundener pädagogischer Orientierungen und Zielsetzungen,
- dem Gelingen einer gewichteten Schwerpunktbildung,
- dem Maß an Operationalisierung in den Bereichen der Schul- und Arbeitsorganisation
- sowie einer differenzierten Evaluationsplanung.

Es zeigte sich, dass in jenen Programmen, in denen die Darstellung der Schulsituation als empirisch gestützte problemorientierte Ausgangsanalyse angelegt war, die daraus abgeleitete Zielbestimmung in der Regel als schulbezogen konkret und handlungsleitend eingeschätzt werden konnte. Häufig fanden sich damit im Zusammenhang auch Schwerpunktsetzungen, die geeignet scheinen, schulische Aktivitäten zu bündeln und zu wichten, sowie prozessuale ablauforganisatorische Aussagen zur Schulorganisation einschließlich differenzierter Evaluationskonzepte.

Vorsichtig kann daraus geschlussfolgert werden, dass Schulen in der kritischen und problembezogenen Erhebung ihrer Ausgangssituation ebenso Unterstützung brauchen wie in der Transformation der – Ergebnisse auf die Ziel-, Planungs-, Organisations- und Evaluationsebene.

3.4 Wertung aus der Sicht der in den Programmen enthaltenen Aussagen zur Ganztagsgestaltung

Wie im Abschnitt 2.3 ausgeführt, sind die Aussagen zur Ganztagsgestaltung unter quantitativer Sicht in der Regel nur mit „knapp“ bzw. „hinreichend“ bewertet worden. Diese Tatsache ist für sich genommen noch keine Wertung. Insbesondere auch deshalb nicht, weil die Schulprogramme in der Regel *alle* schulischen Prozesse und nicht nur die Gestaltung des Ganztages erfassten. Ganztagsgestaltung fand sich damit in der überwiegenden Mehrzahl der vorliegenden Programme *eingeorndet* in die Gesamtheit des schulischen Lebens.

Allerdings muss mit Blick auf die Einzelergebnisse der Analyse (vgl. in den Abschnitten 2.5 bis 2.10) kritisch gefragt werden, inwieweit diese Integration tatsächlich gelingt. Auffällig war in diesem Zusammenhang vor allem die geringe Bezugnahme auf zentrale Aspekte des schulischen Lebens (Unterricht, Curriculum) aus der Sicht des Ganztages. Dies könnte darauf hindeuten, dass das Ganztagskonzept einen noch eher isolierten Teil innerhalb schulischer Gesamtentwicklung darstellt. Gestützt wird diese Aussage auch durch die vermerkten Defizite bezüglich der pädagogischen Konzepte zur ganztagsgemäßen Rhythmisierung schulischer Abläufe.

Wenn die Ganztagskonzeption nicht hinsichtlich ihrer Auswirkung auf den Unterricht, die Schul- und Arbeitsorganisation sowie das Curriculum hinterfragt wird, dürfte Rhythmisierungsplanung kaum gelingen. Insofern könnte die Integration von sich aus der Ganztagsgestaltung ergebenden Konsequenzen für genannte Bereiche des schulischen Lebens eine sinnvolle mittelfristige Entwicklungsperspektive sein.