

DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG BEGLEITEN

Erfahrungen - Anregungen - Herausforderungen



IMPRESSUM

Herausgeber:

RAA Brandenburg

Demokratie und Integration Brandenburg e.V.

Benzstraße 11-12 | 14482 Potsdam



Redaktion:

Franziska Nagy, Katrin Osterloh, Silke van Kempen

Titelbild:

Das Foto wurde der Foto-DVD „Blickwinkel“, die der Deutsche Bundesjugendring im Rahmen von „Projekt P – misch dich ein“ produziert hat, entnommen. Foto: dieprojektoren agentur für gestaltung und präsentation

Layout, Satz:

VorSprung Design & Kommunikation, www.werbe-vorsprung.de

Druck:

Spree Druck Berlin GmbH, www.spreedruck.de

Potsdam, Juni 2012

Diese Publikation ist im Rahmen des XENOS-Projekts „DEINS!“ entstanden. Das Projekt ist Teil des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ und wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds sowie durch das Land Brandenburg gefördert.



Inhalt

Grußwort	3
<i>(Dr. Martina Münch, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport)</i>	
Hinweise zu dieser Broschüre	5
1. EINFÜHRUNG	9
■ Schule der Demokratie – Das nun auch noch?	
Einleitende Bemerkungen	10
<i>(Alfred Roos, Geschäftsführer der RAA Brandenburg)</i>	
■ Demokratische Schulentwicklung in Brandenburger „Regelschulen“ – Ein Ding der (Un-)Möglichkeit? Erfahrungen und Perspektiven aus dem DEINS!-Projekt	17
<i>(Katrin Osterloh, Projektleiterin DEINS!, RAA Brandenburg)</i>	
■ Die Unterstützung demokratischer Schulentwicklung in der Praxis der RAA Brandenburg – Arbeitsansätze und Rahmenbedingungen	25
<i>(Jenny-Jeanette Fechner, RAA Brandenburg)</i>	
2. ANSÄTZE & ZUGÄNGE	33
■ Aushandlungsprozesse als Instrument Demokratischer Schulentwicklung	34
<i>(Dorothea Schütze, proSchule, Institut für Organisationsentwicklung)</i>	
■ Gleichwürdigkeit und Beziehungskompetenz in der Schule	44
<i>(Christine Ordnung, Deutsch-Dänisches Institut für Familientherapie und Beratung, ddif)</i>	
■ Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung – „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung	48
<i>(Rainer Spangenberg, RAA Brandenburg)</i>	
■ „Education City/Bildungsstadt – Ein lernendes soziales Netzwerk“ . Der Weg des Bildungssystems im 21. Jahrhundert	59
<i>(Yaacov Hecht, Education Cities – The Art of Collaborations, Israel)</i>	
3. BERICHTE AUS DER PRAXIS	68
■ Vom Projekt zum Prozess. Demokratische Schulentwicklung an der Neuruppiner Alexander Puschkin Oberschule	69
<i>(Ute Müller und Astrid Jung, RAA Brandenburg)</i>	
■ „Man lernt sich ganz anders kennen und kann Probleme besser besprechen“. SchülerInnen und LehrerInnen der Alexander Puschkin Oberschule berichten von ihren Erfahrungen	75
<i>(im Interview mit Nana Heidhues)</i>	
■ Gelingensbedingungen und Stolpersteine von Schulverbänden – Erfahrungen mit dem Verbund „FAIR miteinander“ im Landkreis Elbe-Elster	83
<i>(Nadine Hollnagel, Erziehungswissenschaftlerin mit Ulrike Keller, RAA Brandenburg)</i>	
■ Alle beteiligen! Partizipative Prozessgestaltung am Beispiel der Grundschule „Am Stienitzsee“ in Hennickendorf	87
<i>(Beate Hecht, RAA Brandenburg)</i>	

4. BLICK ÜBER DEN TELLERRAND.....	92
Inspirationen aus Israel, Großbritannien & den Niederlanden	
■ „Wir sind beeindruckt, dass Gleichberechtigung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen so möglich ist.“ Besuch der Demokratischen Schule „De Ruimte“93 <i>(TeilnehmerInnen der Studienfahrt in die Niederlande im Interview)</i>	
■ Der Enge Mentor. Individuelle Bezugspersonen zur Stärkung von Schülerinnen und Schülern99 <i>(Astrid Jung und Ute Müller, RAA Brandenburg)</i>	
■ Wie demokratisch ist die Demokratiebildung? Leuchttürme und Leerstellen in einem demokratischen Vorzeigeparadies 104 <i>(Katrin Osterloh, RAA Brandenburg)</i>	
■ Tiefer Wandel 111 <i>(Maggie Peterson, RAA Brandenburg)</i>	
■ Impulse der Internationalen Konferenz Demokratischer Bildung 2010 – Potenziale der Sozialen Arbeit in demokratischen Bildungsprozessen 115 <i>(Daniela Rohleder, ehem. Koordinatorin der Sozialarbeit an Schule im Landkreis Oberhavel)</i>	
■ Inspirationen von der Internationalen Konferenz Demokratischer Bildung 2011 in Brandenburg 121 <i>(Brigitte Kirschke, Schulsozialarbeiterin)</i>	

**Liebe Leserinnen,
liebe Leser,**

Demokratiebildung in der Schule muss alltagstauglich und offen für die Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler sein – dann werden Kinder und Jugendliche Demokratie wertschätzen und sich engagieren.

Am besten gelingt Demokratiebildung an der Schule, wenn Schülerinnen und Schülern in alle wichtigen Entscheidungsprozesse im Schulalltag einbezogen werden. Demokratiebildung heißt nicht nur, Konsens herstellen, sondern auch Streitkultur entwickeln, Ausreden-Lassen und Zuhören-Können. Wenn Schülerinnen und Schüler in der Schule ihre Interessen vertreten, wenn sie Ziele miteinander und mit den Erwachsenen aushandeln und wenn sie merken, dass ihr Engagement etwas bewirkt, dann ist Demokratiebildung authentisch und gelingt.



Das Projekt „DEINS! – Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung“ der RAA bestätigt eindrucksvoll, dass außerschulische Partner für Demokratiebildung an der Schule unerlässlich sind. Es wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg als dreijähriges Projekt im Rahmen des XENOS-Programms gefördert. Ziel ist, für Brandenburg ein Beratungs- und Unterstützungsnetzwerk zur Entwicklung einer demokratischen und interkulturellen Schulkultur aufzubauen und die Schulen in ihren demokratischen Entwicklungsprozessen unterstützen. Das RAA-Projekt ist eine Investition in die Zukunft und hat eine Brückenfunktion. „DEINS!“ transportiert Ergebnisse aus dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (2002–2007) und aus Einzelprojekten, an denen die RAA Brandenburg, das Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und andere Partner beteiligt waren, in die Schulen. Die Schulen können diese Erfahrungen für ihre Demokratiebildung und für ihre Schulentwicklung nutzen – ebenso wie die Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen, die in diesem Projekt ihre Kompetenzen in Demokratiebildung weiterentwickelt haben. Dabei geht es zunehmend auch um die Rolle des Internets und der sozialen Netzwerke: Was bedeutet „Digitale Demokratie“ für Schülerinnen und Schüler? Können soziale Medien, die von Schülerinnen und Schülern intensiv genutzt werden, Demokratieentwicklung fördern?

Für ihr Engagement und für ihre exzellente Arbeit möchte ich allen am Projekt „DEINS!“ Beteiligten herzlich danken. Ich verbinde meinen Dank mit einer Würdigung der Arbeit der RAA im Land Brandenburg, die seit 20 Jahren erfolgreich als landesweite Unterstützungsagentur für Bildung und gesellschaftliche Integration arbeitet. Heute sind die „Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie“ ein Arbeitsbereich des Vereins „Demokratie und Integration Brandenburg e.V.“ und arbeiten eng mit dem „Institut für Gemeinwesenberatung – demos“ und mit den RAA anderer Bundesländer zusammen.

Ich bin überzeugt, dass die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt „DEINS“, die in dieser Abschlusspublikation vorliegen, den Lehrerinnen und Lehrern helfen werden, das Thema Demokratiebildung in Schulentwicklungsprozessen und im pädagogischen Alltag zu verankern. Dafür wünsch ich viel Erfolg und einen langen Atem.

A handwritten signature in black ink that reads "Martina Münch".

*Dr. Martina Münch
Ministerin für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg*

Hinweise zu dieser Broschüre

Liebe Leserinnen und Leser,

für demokratische Schulentwicklung gibt es kein Rezeptbuch. Jede Schule ist anders und braucht zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Aktivitäten und Unterstützungsangebote. Deshalb bieten wir Ihnen mit dieser Broschüre keine standardisierte Materialsammlung, sondern ein reichhaltiges „Demokratie-Buffer“, wo Sie häppchenweise reinschnuppern, kosten und anbeißen können. Gleichzeitig finden Sie Hinweise zu Gelingensbedingungen und Stolpersteinen demokratischer Entwicklungsprozesse und damit Orientierungshilfen für Ihre eigene Praxis.

Im Bereich Demokratiepädagogik und Schulentwicklung gibt es eine Vielzahl bewährter Ansätze, die in dieser Broschüre nicht alle abgebildet werden können. An dieser Stelle kommen vor allem Praktikerinnen und Praktiker sowie Vordenkerinnen und Vordenker zu Wort, die im Rahmen unseres Projekts aktiv waren oder Ansätze beschreiben, in denen wir einen gewissen Neuerungswert für den deutschsprachigen Raum sehen. Diese Inspirationen betrachten wir als Ergänzung zu den Publikationen, in denen bewährte Ansätze wie beispielsweise der *Klassenrat*, *Service Learning – Lernen durch Engagement* oder das Demokratiebildungsprogramm *Hands across the campus* beschrieben werden.

Konkret möchten wir mit dieser Broschüre

- Erfahrungen aus dem dreijährigen Projekt DEINS! mit demokratischer Schulentwicklung in Brandenburg weitergeben: Was funktioniert, wo gibt es Schwierigkeiten, wie kann mit Herausforderungen und Hindernissen umgegangen werden, was macht Mut?
- Beispiele aus der Praxis zur Verfügung stellen, die deutlich machen, wie prozesshaftes Arbeiten aussehen und wie vielfältig demokratische Schulentwicklung an staatlichen Schulen gestaltet werden kann.
- Anregungen für Ihre eigene Praxis im Bereich Schule, Schulbegleitung oder Projektentwicklung bieten.
- inspirieren zum Weiterdenken und Selber-Machen.

Da wir im Projekt DEINS! vorrangig mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gearbeitet haben, spiegelt sich in vielen Beiträgen die Sicht von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern wider. Gleichwohl hoffen wir, dass die Einblicke auch für Lehrkräfte, Schulleitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Schulsozialarbeitende inspirierend sind, die als „direkt Beteiligte“ in der Schule arbeiten.

Wie ist diese Broschüre aufgebaut?

Kapitel 1 dient der **Einführung** in den Kontext der Broschüre, gibt einen Einblick in die Erfahrungen des Projekts DEINS! und beschreibt Möglichkeiten für Schulen, sich von den RAA Brandenburg bei demokratischer Schulentwicklung unterstützen zu lassen:

- *Alfred Roos* beschreibt Hintergrund und Bezugsrahmen des Projekts DEINS!, verweist auf die Bedeutung von demokratischen und interkulturellen Kompetenzen für die schulische und berufliche Entwicklung von Jugendlichen und beschreibt Grenzen und Möglichkeiten bei der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.
- *Katrin Osterloh* zieht ein Resümee aus den Erfahrungen des DEINS!-Projekts bei der Fortbildung und Vernetzung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für demokratische Schulentwicklung und skizziert Möglichkeiten, demokratische Prozesse in staatlichen Schulen anzustoßen.
- *Jenny Jeanette Fechner* beschreibt aus der Perspektive einer Schulbegleiterin Rahmenbedingungen und Arbeitsansätze der RAA Brandenburg bei der Begleitung von demokratischen Schulentwicklungsprozessen.

Kapitel 2 gibt einen **Einblick in die Vielzahl der unterschiedlichen Ansätze und Zugänge** bei der Begleitung von Schulen in demokratischen Prozessen:

- Der Beitrag von *Dorothea Schütze* zu Aushandlungsprozessen als Instrument demokratischer Schulentwicklung beschreibt einen Ansatz, der Aspekte wie „Organisationsentwicklung“, „Beteiligung aller Anspruchsgruppen“ und „Konsensorientierung“ in den Vordergrund stellt. Aushandlungsmodelle wurden im Projekt DEINS! an mehreren Schulen erfolgreich durchgeführt.
- *Christine Ordnung* meint, dass ein tiefgreifender Wandel der Schulkultur nur möglich ist, wenn es nicht lediglich um demokratische Methoden geht, sondern ein Fokus auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gelegt wird. Ihr Beitrag ist somit ein Beispiel für einen Ansatz, der Aspekte wie „Personalentwicklung“, „Beziehungskompetenz“ und „Gleichwürdigkeit“ stark macht.
- *Rainer Spangenberg* reflektiert in seinem Beitrag, wie der *Anti-Bias-Ansatz* bzw. vorurteilsbewusste Pädagogik für eine inklusive Schulentwicklung genutzt werden kann. Spangenbergs Beitrag verweist damit

beispielhaft auf einen Schulentwicklungsansatz, der auf Aspekte wie „Inklusion“, „Vorurteilsbewusstsein“ und „Chancengerechtigkeit“ fokussiert.

- Yaacov Hecht beschreibt in seinem Beitrag Prinzipien demokratischer Lernkonzepte für das 21. Jahrhundert und erläutert seine bildungstheoretische Idee der in Israel sehr erfolgreichen *Education Cities*/Bildungsstädte. Hechts Beitrag steht hier beispielhaft für Ansätze, die auf Aspekte wie „potenzialorientiertes und individuelles Lernen“ und „Öffnung von Schule“ setzen. Der Artikel wurde für diese Broschüre erstmalig ins Deutsche übersetzt.

Kapitel 3 bietet einen Einblick in die **praktischen Erfahrungen** mit demokratischen Schulentwicklungsprozessen in Brandenburg:

- Astrid Jung und Ute Müller beschreiben aus der Perspektive von Schulbegleiterinnen exemplarisch einen demokratischen Schulentwicklungsprozess an der Alexander Puschkin Oberschule in Neuruppin. Ihr Beitrag ist ein Beispiel dafür, wie aus projektbezogener Zusammenarbeit zwischen einer Schule und außerschulischen Beraterinnen und Beratern ein umfassender Schulentwicklungsprozess entstehen kann.
- Schülerinnen und Schüler, eine Lehrerin und die Schulleiterin derselben Schule berichten im anschließenden Interview von Nana Heidhues über ihre Erfahrungen mit dem von Astrid Jung und Ute Müller beschriebenen Schulentwicklungsprozess.
- Nadine Hollnagel und Ulrike Keller beschreiben anhand von Erfahrungen mit dem erfolgreichen schul-typenübergreifenden Regionalverbund *Fair miteinander* Gelingensbedingungen und Stolpersteine beim Aufbau regionaler Schulverbünde.
- Beate Hecht liefert in ihrem Praxisbericht – aus der Perspektive einer Prozessbegleiterin – ein Beispiel für einen Aushandlungsprozess, an dem Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulträger sowie Lehrerinnen und Lehrer konsequent beteiligt sind.

Kapitel 4 ermöglicht einen Blick über den Tellerrand, indem Teilnehmende von **Studienfahrten zu Demokratischen Schulen** mit Verbindung zum IDEC/EUDEC-Netzwerk in **Israel, Großbritannien und den Niederlanden** über ihre Eindrücke berichten und Übertragungsmöglichkeiten auf staatliche Schulen in Brandenburg reflektieren:

- In einem Interview beschreiben drei Schüler, ein Auszubildender, eine Lehrerin, eine Abteilungsleiterin und ein Schulleiter ihre Eindrücke von ihrem Besuch bei der Demokratischen Schule „De Ruimte“ in den Niederlanden. Was hat die TeilnehmerInnen beeindruckt, was sehen sie kritisch, und welche Anregungen nehmen sie mit nach Brandenburg?
- Auf der Studienfahrt nach Israel lernten die beiden Schulbegleiterinnen Astrid Jung und Ute Müller den Ansatz des *Engen Mentors* kennen, der die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt. Jung und Müller beschreiben die Idee und berichten von ihren Erfahrungen mit der Umsetzung des Ansatzes an Brandenburger Schulen.
- Katrin Osterloh fragt anhand ihrer Erfahrungen auf der *Internationalen Konferenz Demokratischer Schulen* in Israel kritisch: Wie demokratisch ist die Demokratiebildung? Sie stellt die These auf, dass die Demokratiebildung Demokratischer Schulen gesellschaftliche Ungleichheiten neben der Kategorie „Alter“ wie beispielsweise Geschlechterverhältnisse, Rassismus oder soziale Ungleichheiten häufig vernachlässigt und plädiert für ein machtsensibles Verständnis von Demokratie in hiesigen Bildungskonzepten.
- Maggie Peterson reflektiert anhand ihrer Eindrücke aus Israel, welche Aspekte zu einem umfassenden Wandel von Bildungssystemen beitragen können. Dabei spielen fragende und wertschätzende Haltungen, Dialoge auf Augenhöhe und sogenannte *Circle Meetings* von Kerngruppen eine wesentliche Rolle.
- Daniela Rohleder inspizierte während der Studienfahrt nach Israel die dortige Rolle der sozialen Ar-

beit in demokratischen Bildungsprozessen. Bezogen auf Deutschland plädiert sie dafür, die Potentiale der Schulsozialarbeit zu nutzen und stellt fest: Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter könnten als Mentorinnen und Mentoren fungieren.

- *Brigitte Kirschke* sucht in ihrem Erfahrungsbericht von der Studienfahrt nach Großbritannien nach Anknüpfungspunkten zwischen Bildungskonzepten Demokratischer Schulen und ihrer eigenen Biographie: Inwiefern gibt es Berührungspunkte mit positiven Lernerfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit in der DDR? Welche Prinzipien demokratischer Bildung setzt sie in ihrem Berufsalltag als Schulsozialarbeiterin bereits selbst um, welche Ideen möchte sie noch einfließen lassen?

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Das DEINS!-Team

Katrin Osterloh [1], Rosa Hoppe [2],

Silke van Kempen [3], Maggie Peterson [4]



Dank

Für die gute Zusammenarbeit danken wir unseren Kooperationspartnerinnen und -partnern, insbesondere dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg, dem American Jewish Committee (AJC) und der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe).

Ein besonderer Dank geht an alle Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer und speziell an die RAA- und BUSS-Beraterinnen und Berater sowie an die Referentinnen und Referenten der Qualifizierung, die alle mit viel Offenheit und Engagement DEINS! mit Leben gefüllt haben („aus DEINS! mach MEINS!“).

Und natürlich danken wir denen, die das Projekt finanziell möglich gemacht haben: Dem Europäischen Sozialfonds, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Land Brandenburg.

Hinweis zur Gender-Schreibweise:

Um Chancengerechtigkeit und Inklusion auch auf sprachlicher Ebene zu fördern, haben wir als Redaktionsteam die Autorinnen und Autoren gebeten, eine geschlechtergerechte Schreibweise zu wählen. Gleichzeitig möchten wir, dass sich alle Autorinnen und Autoren wie auch Leserinnen und Leser in der Broschüre wiederfinden können. Deshalb haben wir als Redaktionsteam beschlossen, eine Vielfalt von Schreibweisen zuzulassen und jedem Autor und jeder Autorin die Möglichkeit zu geben, selber zu entscheiden, welche Schreibweise ihm oder ihr in dieser Broschüre angemessen erscheint.

Übersicht der Piktogramme



Welche Erfahrungen können wir mitnehmen?



Stolpersteine



Resümee



Schulsozialarbeit



RAA Brandenburg



Schulen mit Prinzipien wie in den Netzwerken
EUDEC und IDEN*



Unterstützung durch SchulbegleiterInnen



Prozesshaftes Arbeiten



Beziehungen zwischen LehrerInnen,
SchülerInnen u. a.



Innere Haltung



Organisationsentwicklung



Personalentwicklung



Unterrichtsentwicklung



Mitbestimmung/Beteiligung



Wertschätzung



Auf die Stärken setzen



Gleichwertigkeit/Gleichwürdigkeit



Inklusion



Chancengerechtigkeit



Die Kommune einbeziehen



Vernetzung

DEINS!

DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG BEGLEITEN

EINFÜHRUNG



Schule der Demokratie – Das nun auch noch? Einleitende Bemerkungen



Alfred Roos, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Brandenburg) und war seit seiner Gründung 1997 15 Jahre lang Mitglied des Vorstands und stellvertretender Vorsitzender des brandenburgischen Aktionsbündnisses gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Integration, Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.



Das Projekt DEINS! ist nicht vom Himmel gefallen. Alfred Roos erinnert an den Bezugsrahmen des Projekts: die notwendige Auseinandersetzung von Schule mit Rechtsextremismus, Menschen- und Demokratiefeindlichkeit und den expliziten Bezug auf die Erfahrungen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“. Er verweist insbesondere darauf, dass die Förderung demokratischer und interkultureller Kompetenzen in Schulen keine zusätzlichen Zielsetzungen darstellen, sondern die Schlüsselkompetenzen betreffen, die nach der OECD-Definition für die schulische und spätere berufliche Entwicklung von Jugendlichen grundlegend sind. Schließlich plädiert er für eine pragmatische Berücksichtigung von Grenzen und Möglichkeiten in der Beratung und Begleitung der entsprechenden Schulentwicklungsprozesse.

Das Projekt DEINS! (Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung), dessen Ergebnisse und Impulse mit dieser Broschüre vorgelegt werden, schließt eine ganze Reihe von Modellvorhaben ab, die die RAA Brandenburg seit Mitte des letzten Jahrzehnts durchführen konnte und bündelt auch einige Schlussfolgerungen, die wir in der Zusammenarbeit mit Schule mit dem Ziel der Förderung von Weltoffenheit, Demokratie und Toleranz (im Sinne der Wertschätzung von Vielfalt) gezogen haben. Die Modellprojekte – auch dies eine Erfahrung aus dieser Arbeit – waren nur durchführbar einerseits aufgrund der langfristigen und verlässlichen Förderung unserer Arbeit durch die brandenburgische Landesregierung und andererseits der projektbezogenen Förderung durch die diversen Bundesprogramme, in diesem Fall des XENOS-Programms der Bundesregierung, bei denen es um die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und die Förderung einer toleranten, Vielfalt wertschätzenden Kultur in den Bereichen der Bildung und Ausbildung, Jugendarbeit und Integration/Inklusion ging.

1. Eine notwendige Erinnerung: Was kann Schule gegen Rechtsextremismus tun?

Die Ansätze, die wir in unserem Projekt DEINS! zur demokratischen und interkulturellen Schulentwicklung verfolgt haben, knüpfen an die Ergebnisse des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ (2002–2007) an.¹ Mit den Materialien dieses Modellprogramms liegt ein Praxisfundus vor, der von Schulen und die sie unterstützenden Beratungs- und Fortbildungseinrichtungen – aus welchen Gründen auch immer – längst nicht erschöpfend genutzt wird. Man wird sagen dürfen: Er ist trotz der Bemühungen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik², die das Erbe des BLK-Programms angetreten hat, nach wie vor von zu wenigen Schulen als Handwerkszeug für ihre Entwicklung präsent. Dieses Programm hat sich ausdrücklich als Antwort auf das Problem rechtsextremer, fremdenfeindlicher und antisemitischer Gewalt verstanden (Edelstein/Fausser 2001). Meine Aussage, dass trotz der – nicht nur aus meiner Sicht – hervorragenden Konzepte der Bekanntheitsgrad weiterhin gering ist, wird leider unfreiwillig auch durch den druckfrischen Aufsatz von Hans-Gerd Jaschke (2012) belegt. Jaschke, ein exquisiter Kenner des Rechtsextremismus, hat in seinem Aufsatz „Zur Rolle

1 <http://www.blk-demokratie.de>

2 <http://www.degede.de>

der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus“, der den Anspruch hat, die Rolle der Schule seit dem Re-Education-Programm der USA für Westdeutschland zu beschreiben, das aufwändige und immerhin auf fünf Jahre angelegte BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ schlichtweg übersehen. Damit sind seine Schlussfolgerungen für die Rolle von und Forderungen an Schule in der Auseinandersetzung mit Menschenfeindlichkeit zwar nicht falsch, aber eigentümlich verkürzt und blass.

Wir müssen uns in Erinnerung rufen, dass die Gründe für die Installierung des Modellprogramms, wie auch vieler unserer RAA-Projekte, die Sorge war über die hohe Zahl rechtsextremer und fremdenfeindlicher Gewalttaten Jugendlicher, den weit verbreiteten feindlichen Einstellungen in allen Altersgruppen gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen (längst nicht mehr alleine die „Ausländer“), der Verdrossenheit mit Politik und Parteien bis hin zur Demokratie. Für die Notwendigkeit dieser Interventionen zeugen weiterhin die Hilferufe von Lehrkräften und Eltern, die mit ihren Kindern und Jugendlichen nicht mehr weiter wissen.³ Sowohl die Biografien von rechtsextrem motivierten Gewalttäterinnen und Gewalttätern als auch die Abhängigkeit rechtsextremer und menschenfeindlicher Einstellungen vom Bildungsstand verweisen auf die Verantwortung von Bildung und Erziehung.⁴ Dabei handelt es sich um durchaus komplexe Zusammenhänge. Einen wichtigen Einflussfaktor stellt die soziale Integration bzw. Desintegration dar. Die Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer, die den Begriff der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ geprägt hat, geht von „Verstörungen“ als Gründe für Desintegrationserscheinungen aus, die in starker Abhängigkeit von der Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklung durch Einzelne und Gruppen stehen.⁵ Drei Quellen für diese „Verstörungen“ werden genannt:

- (1) Die Wahrnehmung nachlassender Kontrolle über das eigene Leben steigert sowohl die Angst vor Arbeits-

losigkeit als auch die Erwartung eines geringeren Lebensstandards und negative Zukunftserwartungen.

- (2) Die Wahrnehmung „ungerichteter Prozesse“ lässt die Orientierungslosigkeit deutlich ansteigen. „Gesellschaftliche Richtungslosigkeit untergräbt ... die Handlungssicherheit.“
- (3) Durch die Wahrnehmung der Unbeeinflussbarkeit ablaufender ökonomischer und politischer Entscheidungen nimmt die eigene Macht- und Einflusslosigkeit zu, als politischer Bürger etwas für die eigene soziale Sicherheit und die Entwicklungsrichtung der Gesellschaft tun zu können (Heitmeyer 2006:17).

Auf unsere Situation gemünzt heißt dies, dass je stärker und verbreiteter das Gefühl von Menschen ist, dass sie es nicht in der Hand haben, wie ihr eigenes (gutes) Leben durch eigene Anstrengung zu sichern ist – weil man selbst hilflos ist –, um so größer ist die Chance, dass diese Menschen rechtsextreme, menschenfeindliche Überzeugungen und Gefühle ausbilden. Dabei ist nicht der aktuelle Status (Arbeitsplatz oder nicht, Höhe der Rente) entscheidend, sondern die Befürchtungen über die zukünftigen Entwicklungen im Gesellschaftlichen wie im Privaten. Jeder sei seines Glückes Schmied – diese Haltung in der modernen Gesellschaft, die behauptet, dass es am Einzelnen liege, wie er sich erfolgreich in die Gesellschaft integriert, passt für diejenigen, die von Zukunftsangst getrieben sind, nicht mehr.

Auf Schule übertragen heißt dies: Demokratische und interkulturelle Kompetenzen ermöglichen den Umgang mit Verschiedenheit, mit Unsicherheit und Konflikten. Diese Kompetenzen wachsen in einer Schul- und Unterrichtskultur, die geprägt ist von der Wertschätzung der eigenen Leistung, wie die der anderen, der Wertschätzung der eigenen Werte und Einstellungen, wie die der anderen Schülerinnen und Schüler. Sie wachsen in einer Kultur, die Selbstvertrauen, Selbstachtung und Empathie fördert und Konflikte gewaltfrei und kreativ bearbeitet.

3 Zu beachten ist, dass es mehr und mehr Unterstützungsbedarf gibt bezüglich der Frage: Wie gehe ich pädagogisch damit um, dass einige Eltern unserer Kinder rechtsextrem und auch Kader der NPD oder neonazistischer Gruppen sind? Diese Fragen stellen sich Lehrkräfte, aber auch Eltern, die mit Sorge auf die Eltern der Freundinnen und Mitschüler ihrer Kinder schauen. Will ich, dass meine Tochter bei der Freundin übernachtet, wenn ich weiß, dass deren Vater auch völkische Zeltlager veranstaltet? usw.

4 Der Blick auf die Weimarer Republik, den Nationalsozialismus und seine Eliten zeigt allerdings, dass die Verknüpfung von Bildungsstand und menschenfeindlichen Einstellungen nicht unhistorisch verallgemeinerbar ist. Ebenso lohnt es sich – bisher „nur“ bei einigen europäischen Nachbarn – auf sog. rechtspopulistische Bewegungen und Parteien zu schauen. Hier wäre der liberale Geist froh, er hätte es bei den „Rechten“ nur mit dumpfen Banausen an der Grenze zum Analphabetismus zu tun.

5 Heitmeyer spricht von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ – es geht dabei im Wesentlichen um Vorurteilmuster – wenn „Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit, als ungleichwertig markiert und feindseligen Mentalitäten der Abwertung und Ausgrenzung ausgesetzt (werden)“ (2006: 21).

2. Schule und der Erwerb von Basiskompetenzen – für die Demokratie oder den Arbeitsmarkt?

Kompetenz für die Demokratie oder Kompetenz für den Arbeitsmarkt? Diese scheinbare Alternative konnte schnell ad acta gelegt werden. Besonders attraktiv für die bildungspolitische Debatte in demokratischer Absicht war, dass die von der OECD definierten Schlüssel- oder Basiskompetenzen, auf die die PISA-Untersuchungen rekurrierten, hohe Übereinstimmung und Kompatibilität zu den demokratischen Handlungskompetenzen aufwiesen. Wenn wir den Desintegration fördernden Faktoren, wie z. B. der Angst vor sozialem Abstieg, einer negativen Zukunftserwartung, dem Gefühl sozialer Spaltung, Faktoren gegenüberstellen, die Kinder und Jugendliche brauchen, um den Anforderungen ihrer Gesellschaft gerecht werden zu können, so finden wir folgende Kompetenzbereiche:

- Selbstsicherheit und das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten,
- Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit,
- Kompetenzen im Umgang mit unübersichtlichen Situationen (Ambiguitätstoleranz),
- Kompetenzen im Umgang mit Fremdem,
- Interessen artikulieren und anderen gegenüber vertreten können,
- Interessen- und andere Konflikte eingehen und gewaltfrei austragen können.

Dies sind Voraussetzungen, die die individuellen Abwehrkräfte gegen extremistische, gegen menschenfeindliche Ideologien von jungen Menschen stärken.⁶

Auch wenn die Diskussion um die PISA-Ergebnisse häufig zu einer fast panischen Reaktion bei den Bildungsverantwortlichen und zu einer Fokussierung auf die Tests und ihre Bewältigung führte⁷, rückte doch auch ins Blickfeld, dass es in der Bildung um mehr geht als um die Vermittlung und Aneignung von Wissen. So stehen „in PISA zur Debatte mithin nicht Fächer, sondern Basiskompetenzen quer zu den Fächern“ (Lange 2004). Nach Wolfgang Edelstein, einem der Väter des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, muss Schule Kinder und Jugendliche auf die veränderten Qualifikationsanforderungen der Zukunft vorbereiten. Im Mittelpunkt steht der Erwerb von sozialen und kognitiven Schlüsselkompetenzen: Edelstein parallelisiert hierbei de-

mokratische Handlungskompetenzen und Schlüsselkompetenzen der OECD⁸:

- (1) die Kompetenz, selbständig handeln zu können. Das hat unter anderem zur Voraussetzung:
 - Jugendliche brauchen ein „optimistisch getöntes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit“ (Edelstein),
 - es braucht eine positive Bewertung individueller Initiative,
 - Leistungsbereitschaft (nicht nur Erfolg) muss anerkannt werden,
 - Jugendliche müssen in der Lage sein, moralisch urteilen zu können. Sie brauchen eine moralische Sensibilität;
- (2) die Kompetenz, Werkzeuge gemeinsam nutzen zu können. Das heißt unter anderem:
 - die sprachliche Verständigung muss funktionieren,
 - Jugendliche müssen in der Lage sein, lösungsbezogen mathematische Operationen durchzuführen,
 - sie müssen moderne Informationstechnologien nutzen können,
 - sie brauchen die Fähigkeit zu kooperativer Arbeit;
- (3) die Kompetenz, in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander handeln zu können. Das heißt unter anderem:
 - sie müssen verständigungsorientiert agieren können,
 - mit Konflikten fair und kreativ umgehen können.

Damit sind wir sowohl im Zentrum der demokratiepädagogischen wie im Kern der auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichteten Debatte über die notwendige Modernisierung von Unterricht und Schulkultur.

3. Unterricht versus Schulkultur?

Die Arbeit der RAA Brandenburg hat sich in ihrer nun 20-jährigen Geschichte sehr stark gewandelt. Stand Anfang bis Ende der 90er Jahre die lokale Unterstützung von Schulen im Bereich des Projektlernens, der Kooperation mit außerschulischen Partnern, der Entwicklung von unterrichtsbezogenen Materialien (Geschichtshäuser, Bildungsbausteine) neben der Unterstützung von Schulen im Umgang mit Rechtsextremismus und Fremdenfeind-

⁶ Vgl. auch die Ergebnisse der Resilienzforschung.

⁷ Auch wenn – wie Kritiker betonten – noch keine Sau durch Wiegen fett geworden sei.

⁸ So beim Fachtag der RAA Brandenburg am 20.10.2005 in Potsdam.

lichkeit im Vordergrund, so ist mit der Regionalisierung der Arbeit auf die Schulamtsbereiche hin die Fortbildung von Lehrkräften und anderen Multiplikator/innen stärker profiliert worden. Seit 2008/2009 sind – in Absprache mit dem brandenburgischen Bildungsministerium – die Beratung von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und anderen schulbezogenen Akteuren, schließlich die Beratung bei Schulentwicklungsprozessen stärker in das Angebot der RAA Brandenburg aufgenommen worden.

Anstoß für diese Veränderungen waren die selbstkritische Reflektion innerhalb der RAA Brandenburg, kritische Anfragen von außen, nicht zuletzt die Beteiligung und sensible Wahrnehmung der pädagogischen Diskussion über die Grenzen und Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.⁹ Letztlich stand und steht für die Mitarbeiter/innen der RAA Brandenburg die Frage im Zentrum, wie sich – angesichts begrenzter Ressourcen – ein möglichst nachhaltiger Erfolg erreichen lässt. Wie können Schulen, Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern bei der Auseinandersetzung mit Menschenfeindlichkeit und bei der Entwicklung einer demokratie- und toleranzfördernder Lern- und Lebenswelt unterstützt werden? Hierzu wurden von Zeit zu Zeit auch unterschiedliche Antworten gegeben. Das Projekt DEINS! (Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung) beschreibt den Stand unserer Auseinandersetzung mit diesem Thema. Obgleich in diesem Projekt das Thema „demokratische und interkulturelle Schulentwicklung“ im Vordergrund steht, machen die einzelnen Beiträge in dieser Broschüre deutlich, dass die Anknüpfungspunkte für Interventionen durch die RAA Brandenburg nicht auf die Prozessberatung von Schulentwicklungsprozessen beschränkt bleibt. Während mit der Umsetzung von Programmen wie *Hands for Kids*, *Hands across the Campus*, *Lernen durch Engagement* auch programm- und projektorientiert gearbeitet wird, indem v. a. auf die Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts Einfluss genommen werden kann, bieten die RAA Brandenburg weiterhin auf Anfrage Fortbildungen zu den Themen Rechtsextremismus, Mobbing, Rassismus usw. an. Die Aufgabe, Schulen bei ihrer Schulentwicklung zu begleiten, zu beraten, durch Fortbildungen und Projekte zu unterstützen, zeigt aber deutlich die Einschätzung, dass eine demokratie- und toleranzförderliche Ausrichtung von Schule, Unterrichts- und Schulkultur gemeinsam betreffen und nur damit die Chance für eine dauerhafte Qualitätsentwicklung steigt.

4. Ist manchmal weniger mehr?

Im Zentrum stehen deshalb die Bedarfslagen der Schulen und ihrer Beteiligten. Es ist abzuwägen und zu vereinbaren, welcher Art die Unterstützungsleistung sein soll und sein kann. Einer Schule, die aktuelle Probleme mit antisemitischen Äußerungen von Schüler/innen hat, ist weder mit einem 08/15-Angebot eines Projekts oder einer Fortbildung geholfen, noch dem Versprechen, nach einem Jahr Schulentwicklung würden sich die Probleme erledigt haben – zumal wenn angesichts verfügbarer Ressourcen der Prozessbeginn erst in einem halben Jahr in Aussicht gestellt werden kann. Für die Arbeit der RAA Brandenburg an Schulen braucht es ein gerüttelt Maß an Pragmatismus und eine kritische Einschätzung der eigenen Kräfte, wie der Kräfte der Schule.

Skylla und Charybdis, zwischen denen hier Durchfahrten gefunden werden müssen, sind einerseits die großen, manchmal erschlagenden Ideale demokratischer Schulen, die konzeptionell z. B. in von Hentigs Konzept der Schule als Polis gefasst sind, andererseits der hoffnungslosen Behauptung der Schulleitung, der Demokratie sei mit der Anhörung der Schülervertretung zum Sommerfest ja genüge getan; schließlich: die Schüler/innen würden sich ja nicht engagieren, was man daran sehe, dass die Initiativgruppe *Schule ohne Rassismus* seit Jahren nicht mehr getagt habe. Zu einer pragmatischen Herangehensweise gehört die gemeinsame Einschätzung der Situation, der Möglichkeiten und Ressourcen sowie der konkreten Benennung der Ziele, die durch Aktivitäten, sei es der Schulentwicklung, der Unterrichtsentwicklung, von Fortbildungen (Personalentwicklung) oder Projekten, erreicht werden sollen.

Im Folgenden will ich deshalb noch einmal einige Problemstellungen demokratischer und interkultureller Schulentwicklung aufnehmen und pragmatische Vorschläge zum Umgang mit ihnen anreißen.¹⁰

Demokratische Schulentwicklung setzt auf die partizipative Einbeziehung aller an Schule Beteiligten. Partizipation und Beteiligung sind dabei selbst offene Begriffe, da sie wenig über das Ausmaß an Beteiligung und Partizipation aussagen. Gleichwohl haben sie einen herausfordernden Charakter, da sie darauf verweisen, dass es offensichtlich immer Grenzen der Beteiligung und Grenzen der Partizipation gibt, die je nach Situation als notwendig oder unangemessen beschrieben werden kön-

⁹ Ich habe diese bei unterschiedlichen Gelegenheiten reflektiert; vgl. Roos 2004, 2007, 2010.

¹⁰ Dabei lohnt sich unbedingt die Lektüre von Gabi Elverich (2011).

nen. Es gibt mehrere Formen, in denen Partizipation und Beteiligung so scheitern kann, dass das Gegenteil des Gewollten erreicht wird. Nichts ist für Schüler/innen (und Erwachsene) frustrierender als folgenlose Beteiligung. Es ist emotional leichter etwa in einer Mehrheitsabstimmung mit seinem Anliegen zu unterliegen, als Vorschläge unterbreitet zu haben, die nicht wahrgenommen werden. Gerade bei Pseudo- und Scheinpartizipation (Reinhardt 2010: 90) sind Kinder und Jugendliche sensibler, als mancher Erwachsene glaubt. Beteiligung und Partizipation sind darüber hinaus durchaus ambivalent:

- Mitsprache ist oft nicht spektakulär (lange Sitzungen, viele Detailfragen usw.).
- Zur Mitsprache braucht man viel Wissen, das man sich mühevoll aneignen muss; und auch das Aktenstudium ist in der Regel alles andere als lustvoll.
- Partizipation mündet auch in Verantwortung, die mitunter schwer auf einem lasten kann.
- Immer wieder gibt es Menschen, die Diskussionen und Kommunikationen als lästig empfinden und darum aus Bequemlichkeit keine Mitbestimmung wünschen.
- Auch die demokratischste Mitbestimmungsform kann nicht verhindern, dass sich Meinungsoligarchien bilden, so dass gewisse Gruppenmitglieder mehr zu sagen haben als andere (Claudio Caduff, zit. nach Reinhardt (2010: 91)).

Gabi Elverich (2011) hat in ihrer Studie zur demokratischen Schulentwicklung an einigen Punkten deutlich machen können, wie durch die Delegation von Aufgaben (an die Steuerungsgruppe, die Lehrerkonferenz, die Schulleitung) Partizipationsmöglichkeiten abgeschnitten worden sind, ohne dass dies intendiert wurde (391 ff.).

Interkulturelle Schulentwicklung betrachten wir als ein notwendiges Element demokratischer Schulentwicklung, da sie den Fokus auf die Vielfalt der von der Schulentwicklung Betroffenen und die Frage der Chancengleichheit, der sichtbaren und unsichtbaren Barrieren, schließlich der Diskriminierung und der Exklusion von Menschen thematisiert. Für die RAA Brandenburg bleibt sie weiterhin ein zentrales Moment ihrer Angebote, da es in der nur scheinbar homogenen Zusammensetzung von Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern in ländlichen und kleinstädtischen Regionen des Landes nicht einfach ist, die Bedeutung von Interkulturalität, die Wertschätzung von „Anderem“, die Pädagogik der Vielfalt und der Anerkennung wahrzunehmen.¹¹

Demokratie- und interkulturelle Pädagogik (oder Pädagogik der Vielfalt) beschreiben demgegenüber pädagogische Haltungen und ein recht offenes Set von Methoden der Gestaltung von Lernsituationen, dem eine wissenschaftlich angeleitete pädagogische Reflektion darüber vorangegangen ist, dass das Lernen von Demokratie und der Umgang mit Heterogenität eine demokratisch-partizipative Gestaltung von Bildungsinstitution und Unterricht braucht.

„Demokratiepädagogik umfasst pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen,

1. um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen Menschen aktiv zu gestalten;
2. um sich für eine demokratische Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten;
3. um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu bewahren und weiterzuentwickeln.“
(Edelstein 2007: 3)

Im Kern geht es der Demokratiepädagogik um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie (Wissen), den Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln und um Prozesse des Lernens durch Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse. In der Gestaltung des Lernens stehen demokratische Werte, Einstellungen und Haltungen im Blickpunkt des pädagogischen Arbeitens.

Gabi Elverich hat in ihrer o.g. Studie auf einige schulische Wirklichkeiten verwiesen, die einer demokratischen Schulentwicklung und Demokratiepädagogik durchaus entgegen stehen können. Sie nennt einerseits institutionelle Widersprüche, die funktional beschreibbar sind: Schule hat die Aufgabe der Integration, der Qualifikation und der Selektion (Elverich 2011: 407). Diesen liegen Logiken zugrunde, die sich durchaus gegenseitig im Wege stehen können. Sie weist darauf hin, dass für die Lehrkräfte die Qualifikationsfunktion dominant sei und damit auch die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte steuere. Mit diesen Ambivalenzen muss das Angebot der Beratung und Fortbildung rechnen, wenn nicht ein gegenseitiger Frust bei Beratenen und Fortgebildeten, wie bei Beratenden und Fortbildenden produziert werden soll. Bei

der untersuchten Schule hat sich neben dem Prozess der demokratischen Schulentwicklung ein Prozess der pädagogischen Schulentwicklung (also ein auf den Lehr- und Lernprozess, den Unterricht, zentrierter Prozess) gesellt. Tatsächlich wird beides kaum unabhängig voneinander nachhaltig Früchte tragen.

Eine weitere Ambivalenz, die Gabi Elverich für das BLK-Modellprojekt beschreibt, finden wir auch in der alltäglichen Arbeit der RAA Brandenburg. Fokussiert man die Begleitung von Prozessen, so können diese der Selbstbeauftragung der Beraterin (demokratische Schulentwicklung) entgegen laufen. Dem Organisationsberater mag es gleich sein, ob er eine Bäckerei, einen Waffenhändler oder eine Schule berät. Die Beraterin der RAA Brandenburg hat hier auch inhaltliche Ziele, die gegebenenfalls Zielen der Beratenden nur teilweise entsprechen, weil sie anderen Logiken folgen (müssen). Zwei Beispiele:

- Demokratische Schulentwicklung, Demokratie überhaupt, braucht Zeit. Diese steht immer in Konkurrenz mit knappen Ressourcen. Ein Beispiel: Die Verkürzung der Schulzeit für Abiturient/innen (G8, in Brandenburg G6) beschleunigt den Alltag, verdichtet den Stoff und führt nicht selten die 48-Stundenwoche für die Schüler/innen wieder ein. Weder die Lehrkräfte wissen, wie sie den Stoff an die Schüler/innen bringen wollen, noch letztere – wenn sie das mit dem Stoff hinkriegen – wie sie dem allgemein geforderten ehrenamtlichen Engagement noch nachkommen sollen. Dem Schneller-Höher-Weiter steht die „Entschleunigung“ demokratischer Prozesse gegenüber¹².
- Demokratische Schulentwicklung ist in unserer Lesart nicht von Inhalten zu trennen. Ich habe oben auf den Anlass der demokratiepädagogischen Initiativen verwiesen: Demokratiefeindschaft, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt sollten durch demokratische Schulentwicklung und Demokratiepädagogik „bekämpft“ werden. Gabi Elverich kommt zu dem Schluss: „Im Bezug auf den hier untersuchten Prozess demokratischer Schulentwicklung ist es hinsichtlich der Entwicklung demokratischer Handlungskompe-

tenzen als problematisch anzusehen, dass die Herausbildung demokratierelevanter Wissensbestände, Einstellungen und Kompetenzen neben der Ermütigung zu Mitgestaltung und Mitbestimmung vernachlässigt wird. Dies erschwert es den Prozessbeteiligten, die positiven und negativen Erfahrungen gelebter Demokratie auch kognitiv einzuordnen (2011: 406).“ Für die Arbeit der RAA Brandenburg sind deshalb Programme wichtig, die Partizipationsförderung und Wertebildung miteinander verknüpfen: Die beiden *Hands*programme des American Jewish Committee, *Lernen durch Engagement/Service Learning* leisten dieses, aber auch das Programm *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* kann dies in Verbindung mit einer konsequenten Schulprogramm- und Projektarbeit leisten.

Demokratie, Menschenrechte, Toleranz und Anerkennung von Vielfalt sind Werte, die sowohl im Schulgesetz Brandenburgs verankert sind als auch dem Handlungskonzept der Landesregierung „Tolerantes Brandenburg“ Leitbild für eine zukunftsfähige Gesellschaft sind. Dies heißt, dass die Förderung dieser Werte auch für die Beurteilung der Schulqualität in Brandenburg von hoher Bedeutung sind. Die Bedeutung, die die Schulen für die politische und soziale Integration haben, wird man kaum überschätzen können. Sie sind neben den Elternhäusern, den Familien, den Gleichaltrigengruppen, den Kitas diejenigen, die alle Kinder und Jugendlichen erreichen und dies viele Stunden am Tag. Sie beeinflussen dabei die politische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen, ob sie dies wollen und bewusst tun, oder nicht. Sie sind ein Lebensraum, in dem Jugendliche Erfahrungen machen mit Autorität, Macht, mit Inklusion und Exklusion, Beteiligung und Nicht-Beteiligung, mit Empathie und Gefühlskälte, mit Mitleid und Anerkennung, mit Selbstwirksamkeit und Fremdbestimmung, mit verschiedenen Kulturen der Konfliktaustragung usw. Kinder und Jugendliche erleben in Schule immer mehr als die Vermittlung von Wissen. Dass dies in demokratischer Absicht geschieht und im Unterricht und im Schulleben gestaltet wird, dafür stehen die Angebote der RAA Brandenburg.

12 Wir erleben dies hautnah in den ökonomischen Krisenzeiten bei der Entmachtung der Parlamente durch die Exekutive, sei es im Bund, sei es in der EU.

Literatur:

- Edelstein, Wolfgang (2007): Erziehung zu Demokratie und Verantwortung.
http://www.petrakellystiftung.de/fileadmin/user.../Edelstein_Erziehung.pdf
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. In: Bund-Länder-Kommission, Heft 96.
- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Jaschke, Hans Gerd (2012): Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 18-19.
- Lange, Herrmann (2004): Verfall oder Entwicklungsrückstand? Folgerungen aus PISA.
<http://www.oecd.org/dataoecd/45/29/34342349.pdf>
- Reinhardt, Volker (2010): Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Lange,Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedaktik. Wiesbaden: VS.
- Alfred Roos (2004): Zivilcourage im Osten der Republik?! In: Meyer, Gerd u. a. (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Roos, Alfred (2007): Zivilcourage gegen Rechtsextremismus und Rassismus. In: Schoeps, Julius H. u. a. (Hg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Roos, Alfred (2010): Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland. In: Weiss, Karin/ Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Demokratische Schulentwicklung in Brandenburger „Regelschulen“ – Ein Ding der (Un-)Möglichkeit? Erfahrungen und Perspektiven aus dem DEINSI-Projekt



Katrin Osterloh, Kulturwissenschaftlerin (M. A.), war von 2009–2012 eine der beiden Projektleiterinnen des Projekts „DEINSI! Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung“ der RAA Brandenburg. Sie ist ausgebildete Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation, arbeitete als Seminarleiterin im Bereich vorurteilsbewusster Bildung und als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu Vielfalt und Gleichstellungspolitik.

Drei Jahre DEINSI-Projekt liegen hinter uns – und damit drei Jahre Erfahrung mit dem Aufbau von Strukturen zur Unterstützung demokratischer und interkultureller¹ Schulentwicklung in Brandenburger „Regelschulen“. Zeit für ein Resümee: Welche Möglichkeiten gibt es, in „Regelschulen“ demokratische Prozesse anzustoßen? Welche Ansätze waren in unserem Projekt erfolgreich? Wo gab es Widerstände und Hindernisse? Welche Empfehlungen können wir anderen Projekten mit auf den Weg geben?



Warum demokratische Schulentwicklung?

Demokratie braucht Demokratinnen und Demokraten. Um demokratische Handlungskompetenzen zu erwerben, brauchen Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen mit demokratischen Entscheidungsprozessen im schulischen Alltag.

Erfahrungen mit Demokratie im eigenen Umfeld prägen die Einstellungen, fördern zivilgesellschaftliches Engagement und ermutigen Schülerinnen und Schüler, sich für die gleichberechtigte Teilhabe aller Mitglieder einer Gemeinschaft einzusetzen.

Deshalb wirkt sich eine demokratische, interkulturelle und von Anerkennung geprägte Schulkultur auf viele schulische und gesellschaftliche Bereiche positiv aus:

- **Schulklima, Schulqualität und Lernerfolge** verbessern sich.
- Der **Abbau von Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung** wird gefördert.
- Schülerinnen und Schüler werden dabei unterstützt, die von der OECD 2002 geforderten demokratischen und interkulturellen **Schlüsselkompetenzen zu erwerben**.
- Damit können sich Schülerinnen und Schüler leichter in einer heterogenen Gesellschaft zurechtfinden und **erfolgreicher am Arbeitsleben teilnehmen**.

Das DEINSI-Projekt

Ziel des DEINSI-Projekts war es, ein Beratungs- und Unterstützungsnetzwerk für demokratische Schulentwicklung in Brandenburg aufzubauen und zu qualifizieren. Wir arbeiteten also vorrangig mit MultiplikatorInnen (Zielgruppe 1). Dadurch sollte sichergestellt werden, dass den Schulen in Brandenburg langfristig Beratung und Unterstützung im Bereich demokratischer Schulentwicklung zur Verfügung stehen. Die fortgebildeten MultiplikatorInnen nutzen die gewonnen Kompetenzen in der Beratung und Begleitung von Schulen. Damit sollen langfristig SchülerInnen bei der Entwicklung demokratischer und interkultureller Schlüsselkompetenzen unterstützt werden (Zielgruppe 2).

Mithilfe welcher Aktivitäten haben wir dieses Ziel umgesetzt?

- Kernaufgabe unseres Projekts war die Durchführung einer umfangreichen **Qualifizierung** von zwanzig BeraterInnen der RAA Brandenburg und des Landes Brandenburg (BUSS-BeraterInnen) **als ProzessbegleiterInnen für demokratische und interkulturelle Schulentwicklung**.² Hintergrund war die Erfahrung der RAA Brandenburg und anderer Träger,

1 Ich spreche im Folgenden verkürzt von demokratischer Schulentwicklung. Wir haben im Projekt DEINSI! den Schwerpunkt auf die Dimension „demokratisch“ gelegt, da wir aus „Machbarkeitsgründen“ Prioritäten setzen mussten und in der Arbeit der RAA Brandenburg bereits ein Fundus von Ansätzen des interkulturellen Lernens vorhanden war. Wir haben uns bemüht, interkulturelle Dimensionen als Fragen von Macht und Vielfalt in unseren Projektaktivitäten soweit wie möglich mitzudenken. Unabhängig davon halten wir es für notwendig, dass Ansätze zu interkulturellem Lernen und Inklusion als explizites Querschnittsthema in Konzepten der Schulentwicklung integriert werden.

2 Unter den zwanzig Teilnehmenden der Qualifizierung befanden sich auch eine Schulsozialarbeiterin und eine freiberufliche Schul-

dass wir Schulen nur dann nachhaltig unterstützen können, wenn wir neben kurzfristigen Projekten und Fortbildungen auch längerfristige Prozessbegleitungen anbieten, welche die Schulkultur umfassend verändern. Dementsprechend lautete das Leitthema der Qualifizierung „Vom Projekt zum Prozess“.

- Um Schulen und MultiplikatorInnen für das Thema demokratische Schulentwicklung zu begeistern und Anregungen für die Arbeit in Brandenburg zu sammeln, führten wir drei **Studienfahrten** zu demokratischen Schulen in Israel, Großbritannien und den Niederlanden durch. Teilnehmende waren jeweils 15 brandenburgische SchulberaterInnen, Mitarbeitende des Bildungsministeriums, Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen und Fachkräfte aus dem Bereich der Schulsozialarbeit.
- Ein Teilziel des Projekts war der Aufbau von zwei schulübergreifenden **Regionalverbänden**. Fortbildungen für Lehrkräfte und SchülerInnen sollten die

Entstehung der Verbände unterstützen. Die Idee dahinter: Schulen, die ähnliche Themen bearbeiten, profitieren von gegenseitiger Vernetzung. Die entstehenden Netzwerke sollen langfristig Bestand haben – unabhängig von den finanziellen Konjunkturen unterstützender Projekte und Programme.

- Um die Inhalte des DEINSI-Projekts einem größeren Fachpublikum zugänglich zu machen und die Netzwerkbildung zu unterstützen, wurden im Rahmen von DEINSI zwei **Konferenzen** durchgeführt: Im Mai 2011 stand das Thema „Demokratische Unterrichtsentwicklung“ im Fokus. Das Thema der Abschlusskonferenz im Juni 2012 lautet „Demokratische Schulentwicklung und Inklusion“.
- Für die ausgebildeten SchulberaterInnen wurde ein **Handbuch** erstellt. Ihnen allen soll diese **Broschüre** dazu dienen, Anregungen und Erfahrungen aus dem DEINSI-Projekt mitzunehmen.

DEINSI-Projekt

DEINSI! steht für **DE**мократische und **IN**terkulturelle Schulentwicklung

Projektziel:

Netzwerk zur Unterstützung Demokratischer Schulentwicklung in Brandenburg aufbauen

Aktivitäten:



Projektlaufzeit: September 2009 bis Juli 2012

Förderung durch das Bundesprogramm „Xenos“ und das Land Brandenburg

Zentrale Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus dem Projekt

Resümee 1: Yes we can! Demokratische Schulentwicklung an Brandenburger „Regelschulen“ ist möglich ...

Demokratische Entwicklungsprozesse an Brandenburger Regelschulen sind nicht nur möglich, sondern vielerorts bereits voll im Gange. Zunächst gibt es natürlich bereits seit vielen Jahren Erfahrungen mit Demokratie-Lernen an Brandenburger Schulen: Schülerinnen und Schüler treffen Entscheidungen im *Klassenrat*, lernen durch das Programm *Service-Learning/Lernen durch Engagement*, führen Praxisprojekte durch, arbeiten selbstständig mit dem Logbuch und vieles mehr.

Darüber hinaus wurden im Rahmen der DEINSI-Qualifizierung für SchulberaterInnen demokratische Entwicklungsprozesse an fünfzehn Brandenburger Schulen begleitet. Weitere Schulen setzten demokratiepädagogische Inspirationen der Studienfahrten um. Einige ermutigende Beispiele:

- An der Goetheoberschule in Trebbin wurden Leitbild und Schulprogramm mit SchülerInnen, Schulleitung und Lehrkräften gemeinsam erarbeitet.
- Im Raum Cottbus fanden Aushandlungsprozesse mit allen Beteiligten zu einer Schulfusion von Grund- und Oberschule statt.
- Im Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland in Seeelow lernten die Auszubildenden die niederländische Methode *Soziokratie*³ zur Entscheidungsfindung kennen und für Anliegen zu nutzen, die die gesamte SchülerInnenschaft betreffen.
- Die Grundschule „Am Stienitzsee“ in Hennickendorf erarbeitete in gemeinsamen Aushandlungen eine Hausordnung mit SchülerInnen, Schulleitung und Lehrkräften (vgl. den Beitrag von B. Hecht in diesem Band).
- Eine Oberschule im ländlichen Raum in Potsdam-Mittelmark rief eine Steuerungsgruppe Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt „Sich verändernde Schulkultur, alle sind dabei!“ ins Leben.
- Drei Schulen im Schulamtsbereich Perleberg setzten den aus Israel adaptierten Ansatz des *Engen Mentors* um, der die persönliche Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt (vgl. den Beitrag von Jung/Müller in diesem Band).
- In einer Grundschule im Raum Potsdam-Mittelmark arbeiteten Schulleitung, Eltern und Lehrkräfte an der

Verbesserung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule.

- In der Kooperationsschule Friesack lernten SchülerInnen demokratische und interkulturelle Kompetenzen durch ein Kooperationsprojekt mit der Sozialstation Friesack in der Altenpflege.

Das Besondere an diesen Beispielen ist, dass es sich um längerfristige Prozesse handelt, die an den aktuellen Bedürfnissen der Schulen ansetzen. Fortbildungen, Moderationen, Beratungen etc. wurden „maßgeschneidert“ und immer wieder neu angepasst. „Demokratisch“ hieß für die BegleiterInnen in diesen Prozessen vor allem, sicher zu stellen, dass alle, die das Thema etwas angeht, beteiligt werden. „Interkulturell“ hieß idealerweise, sensibel für Machtungleichheiten zu sein, diskriminierende Rollenzuschreibungen oder Strukturen zu thematisieren und dafür zu sorgen, dass alle Menschen im Prozess gleichermaßen Raum und Stimme bekommen – unabhängig von beruflicher Position und sozialer Rolle, Alter, Geschlecht, Aussehen, Herkunft oder Lerntempo.

Resümee 2: Der Boden für ein Netzwerk „Demokratische Schulentwicklung“ ist bereit

Unserer Erfahrung nach fällt das Thema „Demokratische Schulentwicklung“ bei verschiedenen Akteuren in Brandenburg auf fruchtbaren Boden: Nicht nur in den Schulen ist viel in Gang gekommen. Insbesondere bei MultiplikatorInnen erlebten wir viel Begeisterung, „Herzblut“, Sachkenntnis und Lernbereitschaft zum Thema. Der Vernetzungsgedanke stand bei den TeilnehmerInnen selbst im Vordergrund: Bei den Studienfahrten, in der Qualifizierung für BeraterInnen, auf Konferenzen – immer wieder wurde betont, wie fruchtbar der Austausch mit Gleichgesinnten zum Thema sei. In der Regel wurden Folgetreffen und weitere Fortbildungen zum Thema gewünscht.

Als große Chance sehen wir auch die produktive Zusammenarbeit mit VertreterInnen des Brandenburgischen Bildungsministeriums MBS und des LISUM. Durch gemeinsame Abstimmungen in der Steuerungsgruppe des Projekts DEINSI und die Teilnahme von Mitarbeitern des MBS an der Studienfahrt nach Israel ergab sich ein produktiver Austausch zwischen VertreterInnen von Vereinen und Schulen, der politischen Schaltstelle und der zentralen Lehrerfortbildungsstätte für das Land Brandenburg. Die Erfahrungen geben Anlass zur Hoffnung, dass Politik, Fachkräfte und Schulen beim Thema „Demokratische Schulentwicklung“ in Brandenburg derzeit an

3 Eine Einführung zur Methode „Soziokratie“ und seiner Anwendung in Schulen finden Sie hier: Friess, Sabrina/Kruschel, Robert (2011): *Konsens oder Konsent? Soziokratische Schulen in den Niederlanden*. In: *unerzogen* 4/2011. S. 40-44.



Kreisförmige Sitzgruppen fördern die Vernetzung auf der Konferenz „Alleinunterhaltung oder Lernbegleitung?“



einem Strang ziehen können. Die Grundlagen für ein Unterstützungsnetzwerk „Demokratische Schulentwicklung“ sind also vorhanden.

Resümee 3: Herausforderungen für staatliche Schulen ernst nehmen

Bei aller Begeisterung: Immer wieder sind wir auch auf Skepsis bei Schulen und SchulberaterInnen gestoßen: Demokratische Schulentwicklung sei etwas für private Schulen, im staatlichen Schulsystem sei das nicht möglich. Die Herausforderungen für staatliche Schulen sind real und wollen ernst genommen werden. Widerstände zu hören und zuzulassen gehört zu Entwicklungsprozessen dazu, und nachhaltige Lösungen können nur gefunden werden, wenn die berechtigten Argumente von SkeptikerInnen einbezogen werden. Typische Bedenken sind zum Beispiel:

- „Wegen der Prüfungen, Rahmenlehrpläne und Lernstandsanalysen müssen wir uns an den normalen Unterrichtsstoff mit den üblichen Methoden halten.“
- „Die Strukturen sind zu fest, die Kollegien wollen nicht mitmachen. Wenn man in einer Klasse etwas ändert, haben die KollegInnen Angst vor Rebellion in den anderen Klassen.“
- „Das Arbeitspensum für LehrerInnen ist sowieso schon so groß, und das Personal für individuelle Lernbetreuung fehlt. Wir befürchten, zu viel Zeit investieren zu müssen. Wir bräuchten extra Stunden für die Lernberatung.“
- „Viele unsere SchülerInnen haben Schwierigkeiten, sich selbst zu organisieren. Wenn sie den Stoff alleine erarbeiten sollten, wären sie überfordert. Die Noten würden schlechter und damit würden Chancen im Leben der SchülerInnen verbaut.“

Unser Ansatz

Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung

- zielt auf ein Schulklima, das von **Offenheit**, **Wertschätzung** und der **Anerkennung von Vielfalt** gekennzeichnet ist,
- fördert den Erwerb **demokratischer Handlungskompetenz**,
- umfasst **Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung**,
- setzt bei den **Stärken einer Schule** an,
- **fördert die Mitwirkung** von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schulleitung und dem schulischen Umfeld,
- nimmt **Widersprüche** zwischen demokratischem Anspruch und schulischer wie gesellschaftlicher Wirklichkeit wahr,
- zielt auf den **Abbau von Diskriminierung** und die Herstellung tatsächlicher **Chancengleichheit**.

- „Demokratische Organisationsformen funktionieren nur in kleinen Schulen, aber nicht in Schulen mit 500 oder 1000 SchülerInnen.“

Resümee 4: Schulen können Freiräume „innerhalb der Strukturen“ nutzen

Wie können wir mit derartigen Hindernissen und Widerständen umgehen? Im Folgenden einige beispielhafte Empfehlungen für individuelle Spielräume von LehrerInnen, SchulberaterInnen und Schulleitungen, die an unserem Projekt teilgenommen haben:⁴

- „Man kann die formalen Strukturen für mehr Beteiligung von SchülerInnen öffnen. Zum Beispiel bei Ent-

4 Die meisten Beispiele in Resümee 3 und 4 wurden in einem Open-Space-Workshop zum Thema „Staatliche Demokratische Schulen“ gesammelt, den die DEINSI-TeilnehmerInnen der Studienfahrt nach Großbritannien auf der internationalen Konferenz IDEC@EUDEC 2011 initiiert haben. Für die Ergänzung und Überprüfung der Beispiele hinsichtlich des Brandenburger Schulalltags danke ich insbesondere den Projektteilnehmerinnen Cordula Marten, Nicole Meissner und Heike Schade.

scheidungen über das Curriculum, in der Steuerungsgruppe, durch peer mentoring etc.“

- „Wenn die Schule zu groß ist, kann man sie in kleine Gruppen aufteilen („Schulen innerhalb von Schulen“ bilden). In einer Gruppe sollten möglichst nicht mehr als 150 SchülerInnen sein. Oder man fängt erstmal nur in einer Klasse an.“
- „Durch den mittleren Schulabschluss (MSA) und das zentrale Abitur gibt es die Möglichkeit für individualisiertes Lernen. Zum Beispiel, wenn LehrerInnen eine Lern-Werkstatt anbieten, in der sich die SchülerInnen selbstbestimmt auf die Prüfungen vorbereiten können.“
- „Bei demokratischer Schulentwicklung geht es viel um die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Diese lassen sich auch innerhalb ‘der Strukturen’ fördern.“
- „Das selbstbestimmte Lernen ist trotz der Schwierigkeiten sinnvoll, weil Lernen sowieso nur aus eigener Motivation funktioniert. Mit der Zeit lernen die SchülerInnen mit der Verantwortung umzugehen. Je früher sie damit anfangen können, desto geübter werden sie.“
- „Unterstützung von außen ist oft sehr wirksam und entlastend (Supervision, Beratung, Coaching).“
- „Die Beteiligung der SchülerInnen sollte wirklich ernst gemeint sein. Besser kleine Schritte gehen, als eine Pseudo-Beteiligung, sonst verliert man die Glaubwürdigkeit.“
- „Es ist wichtig, KollegInnen, Eltern und lokale Zeitungen einzubeziehen und ihnen zu erklären, warum man was tut.“

In all diesen Beispielen steckt eine grundsätzliche Empfehlung: Auch wenn die politischen, gesellschaftlichen oder schulischen Rahmenbedingungen zum Teil als hinderlich empfunden werden und diese Bedingungen von LehrerInnen oder SchulleiterInnen nicht einfach verändert werden können: Versucht die individuellen Freiräume in Eurer Schule auch „innerhalb der Strukturen“ zu finden! Fragt Euch: Wo habe ich selber Spielräume? Wo habe ich Macht, etwas umzusetzen – vielleicht mehr, als ich denke? In der Klasse, im Kollegium, bei mir im Kopf, in einer Projektgruppe, bei der Schulleitung oder bei außerschulischen Partnern? Diesen Weg der kleinen und großen Schritte zu gehen, erfordert Mut, Geduld und die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten bzw. Dinge auch mal scheitern zu lassen. Diejenigen, die sich auf den Weg machen, verdienen Anerkennung für ihren Mut! Und: Zusammen ist man weniger allein.

Resümee 5: Vom Projekt zum Prozess: Professionelle Prozessbegleitung für Schulen bewährt sich

Die Rückmeldungen der Schulen, die von den ausgebildeten ProzessbegleiterInnen unterstützt wurden, zeigen: Eine längerfristige professionelle Prozessbegleitung, die über projekthaftes Arbeiten hinausgeht, wird von den Schulen als sehr unterstützend erlebt und hat das Potential, Schulkultur nachhaltig zu verändern (vgl. beispielhaft den Beitrag von Heidhues in diesem Band). Es ist also sinnvoll, MultiplikatorInnen mit Kompetenzen im Bereich Prozessbegleitung und demokratische Schulentwicklung auszubilden und somit die Voraussetzungen für nachhaltige Unterstützung zu schaffen. Wie die Evaluationen zeigen, war die Qualifizierung zu ProzessbegleiterInnen auch aus Sicht der SchulberaterInnen ein voller Erfolg.⁵ Die gemeinsame Qualifizierung förderte die Vernetzung zwischen den verschiedenen BeraterInnen und erweiterte ihre Kompetenzen, so dass sie nun prozesshaft arbeiten und situativ zwischen der professionellen Rolle als „BeraterIn“, „ProzessbegleiterIn“ oder „FortbildnerIn“ wechseln können. Die MultiplikatorInnen verfügen über Kenntnisse zu Standards und Qualitätsmerkmalen demokratischer und interkultureller Schulentwicklung und sind in ihrer Identität als BegleiterInnen deutlich gestärkt.

Durch die inhaltliche Verschiebung „vom Projekt zum Prozess“ entstehen in der Arbeit der BeraterInnen auch einige „Nebenwirkungen“:

- Prozesse erfordern mehr Zeit als kurzfristige Interventionen. Dafür sind sie geeignet, die Schulkultur nachhaltig und umfassend zu verändern.
- Eine Erweiterung des Rollenrepertoires kann kurzfristig zu Verwirrungen führen. Deshalb ist eine Verständigung über die erforderlichen Rollen zwischen SchulberaterInnen, ArbeitgeberInnen, Schulen und ggf. weiteren AuftraggeberInnen wichtig.
- Die Prozessorientierung macht Sinn, weil dadurch konsequent mit den Bedarfen der Schule gearbeitet wird. Die Gefahr bei einer ergebnisoffenen und „kundenorientierten“ Haltung wie der Prozessbegleitung ist, dass die wertebasierte Orientierung „demokratisch“ und „interkulturell“ in den Hintergrund rückt. Insofern ist es wichtig, Ansätze in die Arbeit zu integrieren, die Themen wie Chancengleichheit und Partizipation in den Vordergrund rücken (zum Beispiel der *Anti-Bias-Ansatz*, vgl. den Beitrag von Spangenberg in diesem Band).

5 Vgl. den zweiten Evaluationsbericht des Projektevaluators Dr. Karsten Waniorek. Der Bericht basiert auf Rückmeldebögen, teilnehmenden Beobachtungen und einem Gruppeninterview mit den TeilnehmerInnen.

Die gute Qualität der Qualifizierung ist in hohem Maße durch die beiden HauptdozentInnen Dr. Marcus Hildebrandt und Dorothea Schütze beeinflusst, denen wir an dieser Stelle nochmals herzlich danken möchten.

- Die SchulberaterInnen der RAA Brandenburg und des Landes Brandenburg arbeiten neben ihrer Beratungstätigkeit als Lehrkräfte in Schulen. Als Lehrpersonen sind sie gewöhnt, als ExpertInnen aufzutreten. Die Rolle der Prozessbegleitung erfordert hingegen, das ExpertInnenentum loszulassen und eine eher fragende, ergebnisoffene und allparteiliche „Service-Haltung“ einzunehmen. Dies ist ein bereichernder und teils herausfordernder Lernprozess, der Übung und Selbstreflexion erfordert. Gleichzeitig verfügen die BeraterInnen durch ihre professionelle Verwurzelung im Umfeld Schule über eine große Feldkompetenz mit viel Insider-Wissen, welches sich externe BeraterInnen erst erarbeiten müssen.



Zertifizierte ProzessbegleiterInnen mit dem DEINSI-Team bei der Abschlussveranstaltung

Resümee 6: Studienfahrten sind hilfreich für die Initiierung von Veränderungsprozessen

Zukünftigen AntragstellerInnen von Projekten können wir die Planung von Studienfahrten zu demokratisch orientierten Schulen mit gutem Gewissen empfehlen. Nach unserer Erfahrung ermöglicht das direkte Erleben dieser Schulen die Entwicklung eines emotionalen Bezuges zu demokratischer Schulentwicklung, der sehr motivierend wirken kann. Das „fremde Umfeld“ der Schulen führte bei den DEINSI-Studienfahrten zum Teil zu recht großer Offenheit bei SchulberaterInnen, Lehrkräften, SchülerInnen und Schulleitungen, sich auf andere Modelle und Denkweisen einzulassen. So kann der Glaube an die Möglichkeit von Veränderungsprozessen gestärkt und vieles in Gang gesetzt werden, was vorher kaum möglich schien.

Beispielsweise bildete sich in der Nachbereitung der Israel Studienfahrt „wie von selber“ ein Kreis aus den ganz unterschiedlichen TeilnehmerInnen der Fahrt, welcher unseres Erachtens ein großes Potential für Veränderungsprozesse barg. SchulberaterInnen, Mitarbeitende des Bildungsministeriums, Schulleitungen, Lehrkräfte und

eine Koordinatorin für Schulsozialarbeit unterstützten sich gegenseitig bei ihren Versuchen, die Erfahrungen der Studienfahrt in ihr Arbeitsumfeld zu integrieren. Die Bildung genau solcher „Kerngruppen“ mit regelmäßigen *circle meetings* legte uns Yaacov Hecht, die zentrale Gründungsfigur der demokratischen Schulen in Israel, als Motor für Veränderungsprozesse ans Herz (vgl. den Beitrag von Peterson in diesem Band). Die Kraft solcher Kerngruppen wurde für uns ansatzweise spürbar. Durch die gemeinsamen Erfahrungen auf der Studienfahrt begegneten sich die Gruppenmitglieder sowohl auf persönlicher, als auch auf professioneller Ebene. So konnten sie Vertrauen zueinander entwickeln und sich über ihre Visionen austauschen. Zurück in der Schule war das entstandene Netzwerk für viele eine Stärkung, an den auf der Studienfahrt gesetzten Zielen auch bei Schwierigkeiten im Alltag dranzubleiben.

Die oben beschriebenen Treffen sind aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen aller Beteiligten irgendwann „eingeschlafen“. Deshalb unsere Empfehlung für Projektanträge: Studienfahrten sollten von vornherein gut in ein größeres Projekt eingebunden sein (z. B. indem die Fahrt als Vorbereitung für eine gemeinsame Folgemaßnahme der Teilnehmenden geplant wird). Es sollte sichergestellt sein, dass dem Projektteam und den TeilnehmerInnen der Fahrt ausreichend Zeit und finanzielle Mittel für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung stehen. Und von zentraler Bedeutung ist selbstverständlich ausreichend Raum für einen Austausch zu der Frage, wie sich das Gelernte auf die eigene Situation vor Ort übertragen lässt.



Yaacov Hecht berät die Teilnehmenden der Studienfahrt zur Projektentwicklung in Brandenburg

Resümee 7: Ein Netzwerk wächst von der Basis und kann nicht von oben verordnet werden

Im Rahmen von DEINSI wurde am Aufbau von zwei regionalen Schulverbänden gearbeitet – mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Ergebnissen. Der erste Verbund sollte in Zusammenarbeit mit anderen außerschul-

lischen Partnern im Landkreis Oberhavel aufgebaut werden. Nach einigen Monaten mussten wir feststellen, dass der gewählte Ansatz nicht zielführend war. Die wesentlichen Gründe für das Scheitern aus unserer Sicht: Der Wunsch nach einem Demokratienetzwerk ging nicht von den Schulen aus, sondern von den außerschulischen Partnern. Dabei sollte den Schulen ein bereits festgelegtes Demokratieprogramm vorgestellt werden, ohne dass die Schulen vorher ihre eigenen Wünsche äußern konnten. Der Ansatz war also nicht ergebnisoffen und nicht auf den realen Bedarf der Schulen zugeschnitten. Die Top-down-Methode führte dazu, dass unsere Angebote vermutlich eher als zusätzliche Arbeit, denn als Nutzen für die Schule aufgefasst wurden. Eine weitere Hürde liegt vermutlich darin, dass drohende Schulschließungen in einer Kleinstadt dazu führen, dass sich die dortigen Schulen in einer Konkurrenzsituation wahrnehmen und Kooperationen mit anderen Schulen als mögliche Bedrohung der eigenen „Alleinstellungsmerkmale“ gesehen werden können.

Ganz anders waren die Erfahrungen im zweiten Regionalverbund im Landkreis Elbe-Elster, der durch die Mitarbeiterin der RAA Brandenburg Ulrike Keller mit initiiert wurde. Der Verbund mit dem Titel „Fair Miteinander“ hat die Sensibilisierung von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern im Bereich der Gewaltprävention zum Ziel (vgl. den Beitrag von Hollnagel in diesem Band). Der Verbund umfasst mittlerweile über zwanzig Schulen und wächst stetig weiter. Wesentliche Gelingensbedingungen für den Erfolg waren:

- Am Anfang stand eine umfassende Bedarfsanalyse. Durch eine anonyme Befragung zum Thema Gewalt und Mobbing in den Lehrerkollegien der teilnehmenden Pilotschulen konnten die Fortbildungsangebote auf die konkreten Bedürfnisse der Lehrkräfte und Schulen zugeschnitten werden. Zudem setzt der Ansatz bei den Stärken der Schulen an.
- Mit den Schulen wurde zunächst einzeln gearbeitet. Die Fortbildungsangebote werden dabei immer wieder schulspezifisch angepasst. Erst in einem zweiten Schritt wurden schulübergreifende Fortbildungsangebote gemacht, die eine Vernetzung der Schulen mit sich brachte.
- LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern wurden kontinuierlich in das Programm einbezogen.
- Die Projektgruppe besteht aus lokal gut vernetzten PartnerInnen mit Beziehungen zu unterschiedlichen Systemen (Schule, Verwaltung, Wirtschaft, Politik, Presse ...), die in das Programm einbezogen wurden. Auf bereits bestehende erfolgreiche Präventionsprogramme im Bildungsbereich wurde zurückgegriffen.

Wie könnte es weiter gehen?

Für alle Aktivitäten gilt: Demokratische Schulentwicklung ist ein Prozess und der braucht Zeit! Eine Schulkultur zu verändern geht nicht von heute auf morgen. Gerade dort, wo man auf Skepsis stößt, ist es wichtig, langsam und behutsam vorzugehen. Man kann also nicht immer schnelle Resultate erwarten. Das sollte auch bei der Antragstellung von Projekten beachtet werden. Unsere Empfehlung: Die entstandenen Netzwerke nutzen und ausbauen. Konkret haben wir folgende Anregungen für politische EntscheidungsträgerInnen und Menschen, die Projektanträge entwickeln:

- Mit dem Abschluss der DEINS!-Qualifizierung stehen den Schulen in Brandenburg zwanzig weitere professionelle ProzessbegleiterInnen für demokratische und interkulturelle Schulentwicklung zur Verfügung. Wir regen an, die BegleiterInnen zu nutzen und dafür zu sorgen, dass ihnen ausreichend Stunden für Schulbegleitung und Weiterbildung zur Verfügung stehen.
- Damit die gute Resonanz für demokratische Schulentwicklung im Land Brandenburg nicht versiegt, wäre es wichtig, den „bereiteten Boden“ weiter zu „bestellen“, das heißt, weiterhin die Vernetzung zwischen engagierten Schulen und ehemaligen Teilnehmenden des Projekts zu fördern. Dazu braucht es ausreichend zeitliche Ressourcen für alle Beteiligten (z. B. Freistellungen für Lehrkräfte und Ressourcen für die Koordination).
- Eine Vision für die Zukunft: eine „Demokratische Bildungsstadt“ in Anlehnung an die israelischen *Education Cities* (vgl. den Beitrag von Y. Hecht in diesem Band) in Brandenburg aufbauen. Das Konzept müsste gemeinsam mit allen Beteiligten der Stadt entwickelt werden (BürgermeisterInnen, Schulsehenswerte, externe BeraterInnen, kommunale VertreterInnen aus den Bereichen Bildung, Wirtschaft, Presse, Politik u. a.). Eine wesentliche Gelingensbedingung ist dabei laut Hecht die Entwicklung einer demokratischen Dialogkultur innerhalb der Initiativgruppe.
- Als sinnvoll haben sich Studienfahrten in andere Länder erwiesen. Im ähnlichen Sinne schlagen wir Studienfahrten und/oder Austauschprogramme zwischen Schulen in Brandenburg oder aus anderen Bundesländern vor, die mit demokratischer Schulentwicklung bereits gute Erfahrungen gesammelt haben.
- Nicht zuletzt würden wir auch ein Projekt für LehrerInnen sehr befürworten, in dem innere Lernprozesse zu demokratischer Kultur und ein „Empowerment“ für LehrerInnen im Vordergrund stehen. Auf den Studienfahrten haben wir gelernt, dass die nach-

haltigsten Veränderungsprozesse nicht maßgeblich durch groß aufgelegte Programme und Interventionen geschehen, sondern vor allem durch „weiche Faktoren“ wie innere Einstellung und Beziehungsarbeit (zum Thema Beziehungsarbeit vgl. den Beitrag von Ordnung in diesem Band). Wenn es einen guten Dialog zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gibt, den SchülerInnen Vertrauen entgegen gebracht wird und Räume geschaffen werden, in denen sich alle

auf Augenhöhe begegnen können, ist nachhaltige Veränderung möglich. Da die meisten Erwachsenen in einem Schulsystem aufgewachsen sind, wo derartige Dinge nicht selbstverständlich waren, ist es ein wichtiger Schritt, LehrerInnen zu ermutigen, gemeinsam mit SchülerInnen, Eltern und weiteren Akteuren Schule so zu gestalten, dass sie zu einem Ort gelebter Demokratie wird.

Ich danke meinen Kolleginnen Maggie Peterson, Rosa Hoppe und Silke van Kempen für hilfreiche Anregungen zu diesem Beitrag und noch viel mehr für die produktive und wertschätzende Zusammenarbeit in unserem Projekt.

Die Unterstützung demokratischer Schulentwicklung in der Praxis der RAA Brandenburg – Arbeitsansätze und Rahmenbedingungen



Jenny-Jeanette Fechner, Jg. 1968, arbeitet seit 2001 als Regionalreferentin für Schulberatung in der RAA Brandenburg. Sie verfügt über mehrjährige praktische Erfahrungen mit demokratischer Schulentwicklung als Beraterin an Gymnasien, Oberschulen und Grundschulen. Aufgrund der partizipativen Struktur und Arbeitsweise eines von ihr beratenen und begleiteten demokratischen Schulentwicklungsprozesses erhielt ein Gymnasium die Punktwerte 3,5 in der Schulvisitation (Punktwert 4 ist der beste). Ihre inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte sind Kommunikation, Konfliktbearbeitung, Partizipation an Schulen und demokratische Schulentwicklung.

Was verstehen die RAA Brandenburg unter demokratischen Schulentwicklungsprozessen, und welche Formen von Unterstützung bieten sie Schulen an? Die Schulbegleiterin der RAA Brandenburg Jenny-Jeanette Fechner beschreibt, wie der Ablauf eines demokratischen Schulentwicklungsprozesses aussehen kann und auf welche Prinzipien die RAA dabei besonderen Wert legen.

Weiterhin fragt sie: Wie legitimiert sich demokratische Schulentwicklung in Brandenburg? Warum ist der historische Kontext der Schulen, insbesondere auch der Brandenburger Schulen, zu beachten? Wie gehen die RAA Brandenburg mit dem Umstand um, dass Schulen heutzutage besonders schnell und effektiv arbeiten müssen, demokratische Schulentwicklung hingegen auch Entschleunigung benötigt?



Die Unterstützung demokratischer Schulentwicklung in der Praxis der RAA Brandenburg umfasst zwei Tätigkeitsbereiche. Zum einen begleiten wir systematische, auch längere und komplexe Prozesse der Schulentwicklung. Zum anderen unterstützen wir zeitlich und inhaltlich enger begrenzte Teilentwicklungsprozesse in Schulen zu spezifischen Fragen demokratischer und interkultureller Schulentwicklung, zum Beispiel durch Fortbildungen und Projekte.

Die Begleitung und Beratung von Prozessen

Demokratische Schulentwicklung betrifft im Kern die Leitbild- und bzw. oder die Schulprogrammarbeit.

Demokratische Schulentwicklung zeigt sich besonders deutlich in der Schulkultur einer Schule:

- im Entwicklungsgrad der Mitwirkungsgremien,
- im Führungsstil der Schulleitung,
- bei den Kommunikationswegen zwischen den verschiedenen Ebenen und Gruppen der Schule,
- in der Teilhabe der Mitwirkungsgremien in den Entwicklungsphasen der Organisation
- sowie in der Transparenz der Information, der Meinungsbildung und Beschlussfassung.

Je höher der Mitwirkungsanteil der in der Schule Tätigen sowie der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihrer Reife ist, umso praxisnäher und damit erfolgreicher ist unserer Erfahrung nach die Schulentwicklung, weil sie von der Mehrheit getragen wird.

Demokratie in der Schule kann nach Himmelmann sowohl inhaltlich als auch strukturell auf drei Ebenen vermittelt werden: Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform sowie als Herrschaftsform (Himmelmann 2007). Die RAA Brandenburg fördern den Erwerb von „Ich- bzw. Selbstkompetenzen“, von Kompetenzen im sozialen, moralischen Feld sowie demokratische Kompetenzen im Feld der Demokratie als Lebens- und als Gesellschaftsform (Becker 2008:104).

Schulen, die Beratungen und Begleitungen bei demokratischer Schulentwicklung anfragen,

- wollen ihren eingeschlagenen Weg extern begleitet fortsetzen,
- möchten einen Richtungswechsel oder eine Akzentuierung vornehmen,
- befinden sich in der Gründung oder Neugründung oder
- machen einen bildungspolitisch vorgegebenen Wandel zum Schwerpunkt.

Wir fassen Schulentwicklung dabei systemisch auf.

Demokratische Schulentwicklung kann in unserer Praxis mit einem bestimmten Profil verbunden sein, und zwar mit:

- interkulturellen, historisch-politischen Profilen, wie im Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*,
- Profilen zum konstruktiven Miteinander durch die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten, z. B. durch *Fair Miteinander*, einem Konzept, das netzwerkorientiert ist¹ (vgl. Beitrag von Hollnagel in diesem Band),
- zivilgesellschaftlich aktivierenden Profilen wie *Lernen durch Engagement* als Schulentwicklungsansatz, *Hands across the Campus*², *Hands for Kids* des American Jewish Committee.

Nachdem demokratische Schulentwicklung hinsichtlich ausgewählter charakteristischer Elemente und thematischer Schwerpunkte umrissen wurde, konzentriere ich mich im Folgenden auf den Prozessablauf.

Fragen des Prozessablaufs

Unser Zugang orientiert sich an den Abläufen der Organisationsentwicklung, die im Rundschreiben 26/04 des brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport dargelegt und übersichtlich bei de Haan, Edelstein, Eikel visualisiert worden sind (de Haan, Edelstein, Eikel 2007).

Kriterien der Entwicklung können die in diesem *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik* genannten sein, aber auch daran orientierte selbst gewählte Kriterien, die auf die sich entwickelnde Schule genau zugeschnitten sind. Dabei ist der Qualitätsrahmen des jeweiligen Bundeslandes zu berücksichtigen.

Wesentliche Schritte der Schulentwicklung schlechthin, somit auch geltend für die demokratische Schulentwicklung, sind:

- die Leitbildentwicklung; es werden tragende Werte in der Erziehung und Bildung erarbeitet sowie schriftlich fixiert,
- die Bestandsaufnahme anhand des Leitbildes und wesentlicher Fragen des Qualitätsrahmens für die Schulentwicklung des jeweiligen Bundeslandes,

- die Formulierung von Entwicklungszielen,
- die Entscheidung über die Abfolge sowie die Art und Weise der Zielerreichung,
- die Schulprogrammerstellung,
- die Evaluation des Schulprogramms,
- die Aktualisierungen des Schulprogramms.

Wichtig für einen reflektierten Ablauf und die Integration neu hinzukommender Lehrerinnen und Lehrer in die Schule ist die Dokumentation der Schulentwicklung. Die Entwicklung muss nachvollziehbar sein, und die Ergebnisse müssen für die Weiterentwicklung leicht zur Verfügung stehen. Auch den Mitwirkungsgremien sollten die für das Verständnis nötigen Dokumentationen vorliegen, damit die Beteiligung und die in dem Prozess allgemein nötige Transparenz gesichert werden.

Vorzugsweise obliegt die Dokumentation der Steuergruppe. Über die Ablage im Schulsekretariat, die Weitergabe der Dokumentation und deren Kommunikation hinaus sollte die Schulkonferenz auf der Grundlage der Empfehlung der Steuergruppe entscheiden.

Wichtig für jeden Schulentwicklungsprozess ist der Auftakt. Zur Initiierung der Schulentwicklungsprozesse ist die Durchführung einer Veranstaltung mit dem Lehrerkollegium und mit einem größeren Stundenumfang bedeutsam. Zielsetzungen und methodische Vorgehensweise müssen zwischen den Prozessbegleiter/innen und dem Auftraggeber detailliert vereinbart werden. Über die Initiierung muss im Vorfeld die Lehrerkonferenz inhaltlich umfassend informiert sein (Ziel, Vorgehensweise, Zeitrahmen).

Die aktive Teilnahme ist Voraussetzung für die spätere Verbindung der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Prozess. Eine solche Veranstaltung dient der Information über die Grundzüge der Organisationsentwicklung, der Einholung von Einschätzungen zu Entwicklungspunkten der Schule im Sinne eines Ist-Stands und der Wahl einer Steuergruppe, bei der möglichst die Aufgabenfelder³ jeweils vertreten sein sollten, um die verschiedenen Sichtweisen in die Arbeit einfließen zu lassen. Die Initiierung sollte in einem Team von Referentinnen und Referenten vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Die Größe des Teams hängt von der Gruppengröße der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie den Methoden ab. Erfahrungen zeigen, dass in Lehrerkollegien von ca. 75

1 www.raa-brandenburg.de/UlrikeKeller/tabid/2042/Default.aspx

2 www.servicelearning.de; www.handsgermany.org; www.raa-brandenburg.de > Projekte/Programme > Hands across the campus

3 Es handelt sich um das sprachlich-literarisch-künstlerische, gesellschaftswissenschaftliche und mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld, ferner Sport, der keinem Aufgabenfeld zugeordnet ist.

Mitgliedern ein Team von 5 Referentinnen bzw. Referenten sinnvoll ist, wobei eine Referentin bzw. ein Referent für die gesamte Organisation im Bereich, Material, Ausstattung, Setting verantwortlich ist, die anderen im Team für die Veranstaltung in methodisch-inhaltlicher Hinsicht. Das Team seinerseits muss stresserprobt, geduldig, offen und sehr flexibel sein.

Eine Auftaktveranstaltung bei einer Fortschreibung eines demokratischen Schulentwicklungsprozesses ist dann sinnvoll, wenn es um einschneidende bzw. neue Themen der Schulentwicklung geht. Ansonsten sind bei Wiederaufnahmen die Sitzungen der Mitwirkungsgremien ausreichend.

Beteiligung

Dreh- und Angelpunkt in der Arbeit ist die Einbeziehung möglichst vieler an der Schule Wirkender, und zwar der Lehrerinnen, Lehrer, der Schülerinnen, Schüler, der Eltern, der Angestellten wie Sekretärinnen, Sekretäre, Hausmeister und der Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter der Unterstützungssysteme wie Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen.

Gruppen, die partizipativ aufgestellt werden sollten, sind:

- die Steuergruppe und
- themenspezifische Arbeitsgruppen, z. B. eine Arbeitsgruppe zur Schulkultur.

Die Einrichtung einer Steuergruppe als Instrument ist demzufolge besonders wirkungsvoll, wenn sie aus Vertreterinnen bzw. Vertretern der Mitwirkungsgremien der Lehrerschaft, Schülerschaft und Elternschaft besteht.

Synergieeffekte ergeben sich durch:

- Kennenlernen der Perspektiven, Perspektivwechsel,
- Verbesserung der Kommunikation,
- gemeinsames Erleben der Wirksamkeit und Gestaltungsfähigkeit,
- Akzeptanz der Ergebnisse auf breiter Ebene.

In welcher Phase, Form und Intensität die Mitwirkung bzw. Information erfolgen, hängt ab von:

- der Schulkultur,
- dem Führungsstil der Schulleitung,
- den erreichten Kompetenzen in der Mitwirkungstätigkeit seitens der Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer und Eltern,

- der Anbindung des weiteren schulischen Personals an die Schule.

Der Umfang einer Beteiligung ist außerdem von der Schulform abhängig sowie von äußeren Faktoren.

Während in den Sekundarschulen Schülerinnen, Schüler und Eltern als Mitglieder in den Steuergruppen mit den Lehrerinnen und Lehrern arbeiten können, ist dies in der Primarschule eher mit den Eltern der Fall. Die Angemessenheit der Arbeit muss dem Alter und der Reife der Schülerin bzw. des Schülers gerecht werden.

Schülervertretungen können hingegen in der Primar- wie Sekundarstufe, methodisch bzw. in der Ansprache angepasst, intensiv in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Dies gilt selbstverständlich für die Elternkonferenzen der Schulen.

Schulgebunden, jedoch nicht schulformabhängig, ist die Einbeziehung aller Elternversammlungen der Schule. Mit dieser Vorgehensweise ist eine hohe Einbindung und Aktivierung der Elternschaft gegeben, was für die Meinungsbildung in der Leitbildarbeit sehr hilfreich sein kann.

Besonders wichtige Stellen für die Beteiligung der Mitwirkungsgremien sind die:

- Auftragsklärung,
- Datenerhebung für die Ist-Standsermittlung,
- Leitbilderarbeitung bzw. Leitbildbearbeitung,
- Profilerarbeitung,
- Operationalisierung des Leitbildes,
- Erstellung pädagogischer Programme und der Aktionspläne zur praktischen Ausführung des Leitbildes,
- Entscheidung über Arten von Evaluationen, ihre Durchführung und Auswertung.

Transparenz

Neben der aktiven Mitwirkung an der Schulentwicklung hat die Transparenz in den Zielen und Arbeitsprozessen Priorität. Wesentliche Informationen sind durch schriftliche und mündliche Kommunikation so zu geben, dass jede und jeder leicht Zugang hat.

Das sind:

- Tafeln, die die entsprechenden Gruppen leicht erreichen und die als Informationsmittel bekannt sind,
- die Internetkommunikation, wo sie üblich ist, über die E-Mail-Verteiler, die Homepage und das Intranet,

- Versammlungen der Gremien Lehrerkonferenz, Schülerkonferenz, Elternkonferenz, Schulkonferenz und Sitzungen der Schulleitung mit dem schulischen Personal,
- Elternbriefe für zentrale Nachrichten oder Abfragen.

Über startende Prozesse, sei es eine neue Phase in der Weiterentwicklung des bestehenden Schulprogramms oder aber eine Neuentwicklung, sind nach unserer Auffassung alle zu informieren, ggf. diese mit markanten Veranstaltungen zu verbinden. Dabei muss sicher gestellt werden, dass die Veränderungen in ihrem Sinn verstehbar und handhabbar sind.

Der Beraterin/dem Berater ist die Gelegenheit zu geben, sich in den Gremien der Mitwirkung und beim weiteren Schulpersonal angemessen vorzustellen.

Auch hier hängen Form und Umfang sehr von der Schule ab.

Themenkreise

Die RAA Brandenburg fördern thematisch gebundene Prozesse, die sich in die gesamte Schulentwicklung einfügen. Sie können ausgewählte Fragen der Schulkultur betreffen, welche Aspekte der demokratischen Organisationsentwicklung unterstützen, oder auch die Unterrichtsentwicklung berühren, wie z. B.:

- Kommunikation in den Mitwirkungsgremien,
- Versammlungsführung (betrifft alle Formen von Versammlungen),
- *Klassenrat*,
- Umgang mit Konflikten und Streitschlichtung,
- Umgang mit Extremismus,
- *Kooperatives Lernen* als Unterrichtsmethode (Primarstufen, Sekundarstufen I und II),
- *Deliberation* als Form demokratischen Sprechens im Unterricht (Sekundarstufe II),
- *Lernen durch Engagement* als Einzelprojekt.

Projekte – Fortbildungen

Zeitlich begrenzte Projekte, Lehrgänge und Unterrichtssequenzen werden von den RAA Brandenburg in der Regel nur dann angeboten, wenn Aussicht auf ihre Nachhaltigkeit durch eine Einbettung in die jeweilige

Schulentwicklung und das Schulprogramm gegeben ist, wie z. B. bei Themen:

1. die Umgangsformen im Klassenverband bzw. den Lerngruppen betreffen (gemeinsam werden konstruktive Umgangsformen erarbeitet und Fähigkeiten erworben, diese einzuhalten, z. B. durch *Startertage*, *Sozialtraining* nach Petermann, *Klassenrat*),
2. die soziale, gesellschaftliche und politische Fragen betreffen, z. B. in Programmen und Projekten im Rahmen des Netzwerks *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*, im Rahmen des Programms *Hands for Kids*, *Hands across the Campus* oder in anderen Projekten,
3. bei partizipationsorientierten Veranstaltungen (Zukunftswerkstätten, Open Spaces, World Cafés), in denen Schülerinnen und Schüler Themen und Probleme selbst bestimmen und so bearbeiten, dass sie Teil des zivilgesellschaftlichen, kommunalen Lebens werden, z. B. Projekte im Rahmen von *Lernen durch Engagement*.

Während unter 1. Raum und Zeit anstelle des Unterrichts bzw. in einem spezifischen Fach einzuräumen wären, sind unter 2. und 3. die Bindungen der Schule an die Rahmenlehrpläne zu berücksichtigen.

In Nachmittagsveranstaltungen können wir zudem dann Projekte durchführen, wenn Schulen diese Zeit einräumen und es die Verpflichtungen der Lernenden und Lehrenden erlauben.⁴

Die Unterstützung demokratischer Schulentwicklung findet ferner in Form von Fortbildungsveranstaltungen statt. Erforderlich sind vor allem kommunikative Fähigkeiten, weshalb diese schwerpunktmäßig vermittelt werden und folgende Bereiche umfassen:

- Methoden der Großgruppenarbeit zur Erarbeitung von Ist-Standsbefunden und Zielen,
- Methoden der Meinungsbildung in großen Gruppen,
- Kommunikation,
- Moderation von Diskussionen,
- Umgang mit Widerständen und Konflikten,
- effektive Versammlungsleitung,
- Projektmanagement.

Die Fortbildungen der RAA Brandenburg werden in diesem Zusammenhang der Lehrerschaft, ausgewählten Gruppen der jeweiligen Schule, z. B. der Steuergruppe,

4 Zur Unterrichtsgestaltung mit demokratiepädagogischer Zielsetzung siehe Qualitätsrahmen *Demokratiepädagogik* (de Haan, Edelstein, Eikel 2007), Heft 2. Die dort beigefügte CD enthält vielfältige praktische Anregungen für den Unterricht.

der Schulleitung, den Abteilungsleitungen oder den Vorsitzenden der Fachkonferenzen, den Schülerkonferenzen und den Elternkonferenzen angeboten.

Die vorgestellten Unterstützungsformen der RAA Brandenburg bilden sich in einem Schema (siehe unten) ab.

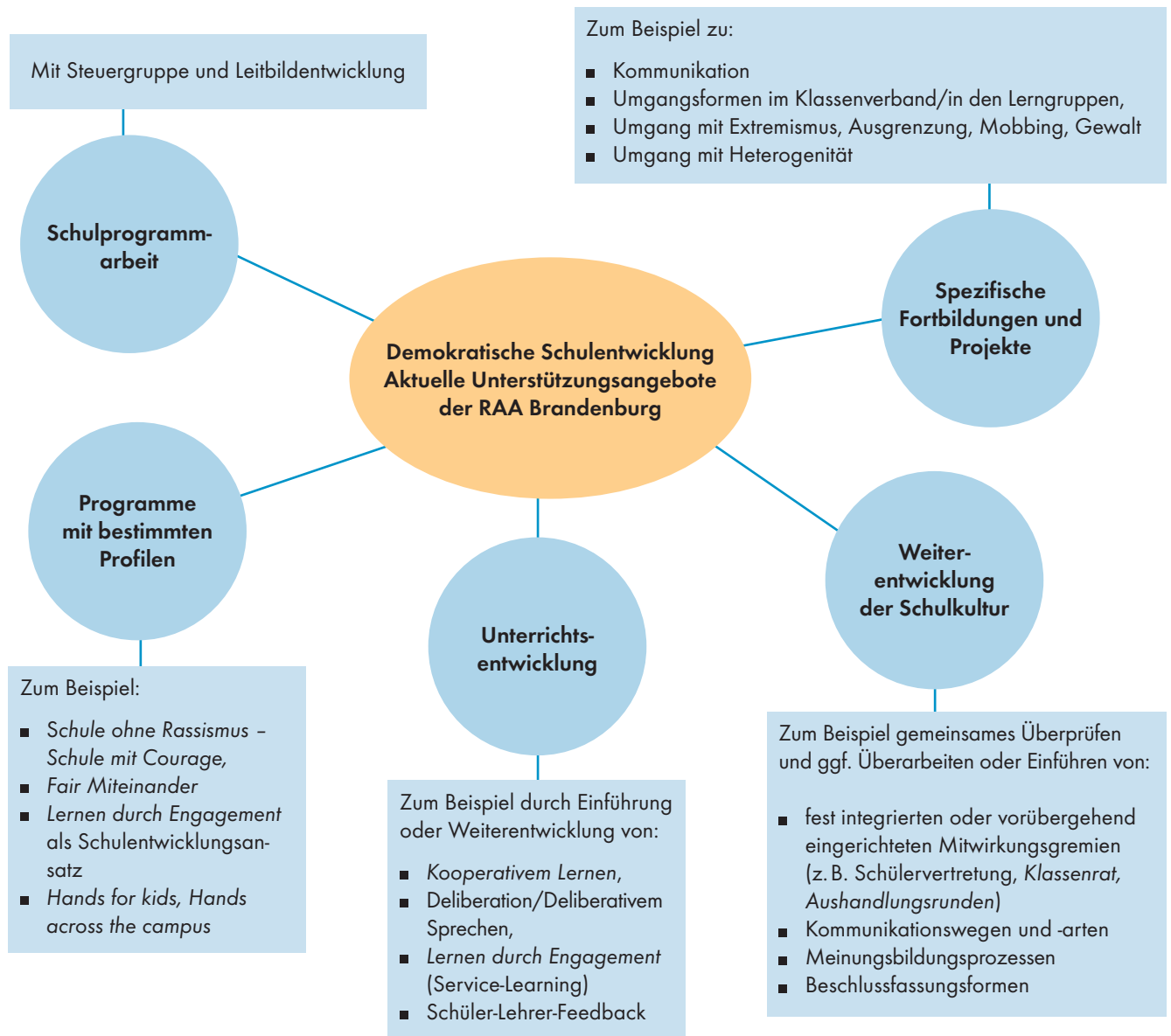
Wurden bisher die Arbeitsansätze der RAA Brandenburg und die thematischen Schwerpunkte erörtert, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden, welche Berechtigung demokratische Schulentwicklung hat, welche gesellschaftlichen Zusammenhänge und welche organisationsbedingten Aspekte zu beachten sind, um bei der demokratischen Schulentwicklung erfolgreich zu sein.

Die Legitimität demokratischer Schulentwicklung

Wie legitimiert sich demokratische Schulentwicklung im gesellschaftlichen Kontext?

Ableiten lässt sie sich aus der Verfassung des Bundesrepublik Deutschland, der des jeweiligen Bundeslandes⁵ und aus dem Schulgesetz des Bundeslandes.

Das Grundgesetz legt fest, dass die Schule unter der Aufsicht des Staates steht.⁶ Das Demokratieprinzip ist das tragende Strukturprinzip der Bundesrepublik Deutsch-



5 Artikel 28 der Verfassung des Landes Brandenburg.

6 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7.

land. Im Grundgesetz umrissen werden jene Prinzipien, welche unsere Demokratie ausmachen. Um Volksherrschaft ausüben zu können, bedarf es der politischen Freiheit und Gleichheit. Die politische Willensbildung geht vom Volk aus hin zu den Staatsorganen (Diedrich 2008). Somit ist strukturell sichergestellt, dass die eingangs erwähnte Aufsicht des Staates über die Schule dem Bürgerwillen in der Form des Mehrheitswillens folgt.

Sollen die Unantastbarkeit der Menschenwürde, mithin die Anerkennung der Menschenrechte, Meinungsfreiheit, Pluralismus, d. h. dass hinsichtlich Werthaltungen und Interessen konkurrierende Gruppen in Aushandlungsprozesse eintreten, gelten, ist der kritisch denkende und sich aktiv einsetzende Bürger⁷ gefragt, der eben diese Werte sein eigen nennt und vertritt. Hieraus ergeben sich ausgewählte Erziehungsziele der Schule, Anforderungen an den eine demokratische Schulentwicklung tragenden Personenkreis sowie die Ansätze und Vorgehensweisen der Organisationsentwicklung, auf die eingegangen wurde.

Im Schulgesetz ist in Form der „Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung“ festgeschrieben, was in Teilen auch einer demokratischen Schulentwicklung immanent ist. Das Gesetz geht auf Fragen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein und ist diesbezüglich verankert in der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen und den Grundrechten des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.⁸ Insbesondere werden Werte wie Freiheit des Gewissens, Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Wertvorstellungen und Lebensanschauungen sowie der kritische Geist betont. Selbstkompetenzen sollen gestärkt werden, wobei die Wahrnehmungsfähigkeit, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit hervorgehoben werden. Das Aushalten verschiedener Haltungen vor dem Hintergrund grundsätzlicher gegenseitiger Achtung wird betont. Konflikte zu erkennen, zu ertragen und Konfliktlösungen friedlich und getragen vom Geiste der Vernunft herbeizuführen, sollen Lernstoff für die jungen Menschen sein. Sie sind damit auch Lehrstoff für die Lehrerinnen und Lehrer. Die Würde und die Gleichheit der Menschen sollen als Teil der Lebenseinstellung gesehen werden. Schülerinnen und Schüler sollen „soziale und politische Mitverantwortung durch individuelles Handeln und durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen [...] übernehmen und zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft“ beitragen.⁹

Der Wille des jeweiligen Bundeslandes, Schulen in einen gezielten Organisationsentwicklungsprozess zu bringen, manifestiert sich im Land Brandenburg diesbezüglich in Rundschreiben, zunächst Rundschreiben 26/04 vom September 2004, das die schulrechtliche Initialzündung der gezielten landesweiten Schulorganisationsentwicklung darstellt, und später, angepasst an die fortschreitende Umsetzung der Schulentwicklung, das Rundschreiben 8/09 vom Juli 2009, welches auf weiterführende Fragen der Unterrichtsentwicklung, der adäquaten Geschlechtererziehung und Gleichberechtigung der Geschlechter, der Kooperation mit Schülerinnen, Schülern und Eltern, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und die Berufsorientierung explizit abzielt.

In den jeweiligen Orientierungsrahmen zur Entwicklung guter Schulen werden Kriterien und Schlüsselindikatoren benannt.¹⁰ Diese Vorgaben sind bei der Organisationsentwicklung zu beachten.

Demokratische Schulentwicklung im historischen Kontext

Neben der gesellschaftlichen Legitimation demokratischer Schulentwicklung ist der Blick in die Vergangenheit vonnöten, da Organisationsentwicklung auch historisch determiniert ist.

Nicht nur die Unterrichtsqualität, die Arbeitsweise, der Führungsstil und Umgangsformen werden analysiert. Die Schule selbst nimmt Anteil an der gesellschaftlichen Entwicklung. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Kinder agieren durch die historischen Gegebenheiten in einem gefassten Rahmen, der unterschiedliche Spielräume lässt. Sie sind beeinflusst durch das Land, in dem sie lebten und durch die gesellschaftlichen Bedingungen, die dort herrschten.

In den neuen Bundesländern ist hierbei die Entwicklung der Schule von 1949 bis 1989 zu betrachten, welche u. a. die Werte einer proletarischen Diktatur und zugleich Parteidiktatur zu vermitteln hatte. Dies hat die Menschen als Schülerinnen und Schüler, wie auch als Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Funktionen und individuell in unterschiedlichen Graden und Facetten geprägt. Meinungsppluralismus, eine Kultur des Aushandelns und der aktiven Mitbestimmung außerhalb der von der SED

7 Der Begriff schließt Frauen wie Männer gleichermaßen ein.

8 § 4 BbgSchulG.

9 § 4 Satz 9 BbgSchulG.

10 z. B. Ministerium für Bildung, Jugend und Schule des Landes Brandenburg (2008): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg.

vorgegebenen Normen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, Religionsfreiheit ohne Nachteile waren nicht denkbar. Dieses Erbe einer gesellschaftlichen Kultur muss auch in den nächsten Jahrzehnten berücksichtigt werden, wenn Schule sich demokratisch entwickelt. Zugleich beeinflussen rasante globale, internationale, landesbezogene und regionale Entwicklungen die Menschen und damit die Schule. Beide Richtungen, die Erfordernisse der modernen Welt und die historischen Einflüsse, wirken zeitgleich auf die Schule und bestimmen Rahmenbedingungen einer demokratischen Schulentwicklung.

Entschleunigung versus Anforderung der Schnelligkeit

Der Führungsstil und die Schulorganisation stellen Basisfaktoren für das Maß demokratischer Schulentwicklung dar. Es gibt Führungsstile, die demokratische Schulentwicklung fördern und welche, die diese hemmen.

Autoritäre Führungsstile in Organisationen sind stark gekennzeichnet von geringer Akzeptanz anderer Auffassungen und von Meinungsbildungsprozessen, in denen verschiedene Haltungen, Ideen, Vorgehensweisen aufgegriffen, abgewogen werden und in die Entscheidungen einfließen. Schnelligkeit in der Einführung und Durchsetzung von Leitlinien sind stattdessen vorherrschend. Die Umsetzung schulischer Beschlüsse und behördlicher Vorgaben konzentriert sich auf die Information von Funktionsträgern, das „Durchstellen“ auf die Basis und die Kontrolle der Umsetzung mit ihrer Rückmeldung.

Eine demokratische Entwicklung ist demgegenüber gerade in den Meinungsbildungsprozessen entschleunigt. Demokratische Verfahrensweisen und Methoden müssen von Lehrenden beherrscht und den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Fortbildungen und Implementationsprozesse sind ggf. erforderlich. Das wirkt sich auf zeitliche Abläufe einer Schule signifikant aus. In der Schulentwicklung gilt es zu erkennen, welcher Führungsstil die Schulkultur bestimmt, um entscheiden zu können, ob der Ansatz demokratischer Schulentwicklung der zur Schule passende ist.

Hohe Schnelligkeit in der Bildungsarbeit ist der Schule auch selbst als Institution immanent. Die Effektivierung von

Arbeitsabläufen ist unabdingbar, um den vielfältigen Verpflichtungen und Anforderungen in der Bildung Hundert junger Menschen gerecht werden zu können.¹¹

Jener Faktor wird in den Schulbegleitungen und in der Beratungstätigkeit der RAA bei einer demokratischen Schulentwicklung mitgedacht. Daraus folgt auch, dass wir bei einem demokratischen Ansatz der Organisationsentwicklung, bedingt durch die erwähnten Arbeitsabläufe, mit Widerständen rechnen können. Wir nehmen sie ernst, berücksichtigen sie und versuchen, gemeinsam mit den Auftraggebern, eine Balance so zu finden, dass auf Widerstandsreaktionen zum einen angemessen eingegangen und zum anderen für demokratische Ansätze Raum und Luft geschaffen wird.¹²

Berücksichtigung wissenschaftlicher Forschung in unserer Arbeit

Nicht nur historische, schulimmanente und schulpolitische Faktoren sind zu beachten, sondern auch jüngere bzw. aktuelle gesellschaftliche Tendenzen, auf die näher eingegangen wird.

Deutschland ist in den Bereichen demokratischen Handelns, politisches Wissen und demokratische Wertüberzeugungen 1999 aus der *Civic-Education-Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* mit Werten hervorgegangen, die Handlungsbedarf anzeigten (Becker 2008:129; Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz 2001).

Deutsche Jugendliche haben im Vergleich mit 28 weiteren Staaten vor allem bei der Bereitschaft, zur Konfliktlösung in der Schule beizutragen, friedliches politisches Protestverhalten wie soziales politisches Engagement zu zeigen, sich aktiv im konventionellen Sinne politisch zu beteiligen, wie in einer Partei aktiv zu werden, demokratische Pflichten wahrzunehmen, z. B. wählen zu gehen, unterdurchschnittliche Werte gezeigt.

Der Befund von 1999 zeigt, dass der Bedarf der demokratiepädagogischen Arbeit in der Schule immer dann mehr in den Fokus gerückt werden muss, wenn Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform eine solide Entwicklung nehmen sollen.

11 Zu verweisen ist auf die Vielzahl evaluatorischer Arbeiten, die Vorschriften zur Durchführung von Klassenarbeiten, Klausuren, Erstellung von Portfolios, Facharbeiten mit individueller Betreuung und Vorschriften, wie Rahmenlehrpläne, curriculare Vorgaben, in der Grundschule zusätzlich auf die Individualisierung in der Dokumentation der Lernentwicklung und Beratung, die Beratungspflichten, die hohe Stundenzahl reinen Unterrichtens, der Stunden der Vorbereitung und Nachbereitung vorantreiben bzw. folgen.

12 Das Thema „Widerstände“ ist weiter gefächert, betrifft jedoch andere Aspekte und Hintergründe als hier referiert werden können.

In der Studie der IEA von 2009, also 10 Jahre später, wurden im Durchschnitt 13,5-jährige Schülerinnen und Schüler aus 38 Staaten hinsichtlich ihres zivilgesellschaftlichen Engagements, Wissens und der Einstellung zur Zivilgesellschaft untersucht, Deutschland nahm nicht teil (Schulz/Ainley/Fraillon/Kerr/Losito 2009; Kerr/Sterman/Schulz/Burge (2009).

Die gesellschaftspolitischen Hintergründe, welche die zweite Studie motivierten, waren im Vergleich zur Situation im Jahr 1999 verschieden. In zehn Jahren hatte sich die Welt, wie auch Europa, grundlegenden neuen Herausforderungen zu stellen.

Wenngleich Deutschland nicht an der Studie teilnahm, und sich darum keine signifikanten Daten daraus ableiten lassen, können die Herausforderungen, welche die Studie motivierten, Deutschland nicht unberührt lassen und somit nicht die Schulentwicklung, da die Auswirkungen auch lokaler und regionaler Art sind.¹³

Die Quintessenz dieser Studien bestärkt uns darin, Prozesse in Schulen zu begleiten, wo junge Menschen bei der Gestaltung des schulischen Lebens beteiligt werden und dazu beizutragen, sie zu zivilgesellschaftlichem Engagement zu befähigen.

Zusammengefasst bedeutet demokratische Schulentwicklung in der Praxis der RAA Brandenburg, zivilgesellschaftliches Engagement und die Demokratie mit den Vorzügen der Meinungs-, Presse-, Religionsfreiheit und des Pluralismus, Werten wie der Unantastbarkeit der Würde und der Achtung vor dem Leben zu fördern.

Sie ist eingebunden in die Realität der Schule mit ihrem gesetzlichen Rahmen, den Lebenskulturen der in der Schule Lernenden, Lehrenden und des weiteren Personals sowie in die gesellschaftlichen Entwicklungen auf globaler und lokaler Ebene.

Demokratische Schulentwicklung bleibt in dieser Komplexität permanente Aufgabe und Herausforderung.

Literatur:

- Becker, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Weinheim/Basel: Beltz.
- de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Weinheim/Basel: Beltz. Heft 2 und 3.
- Diedrich, Martina, (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 24.
- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl. I/02. [Nr. 08]. S. 78), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2011 (GVBl. I/11. [Nr. 35]).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944).
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag. S. 267 ff.
- Kerr, David/Sturman, Linda/Schulz, Wolfram/Burge, Bethan (2009): Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries. S. 20.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Schule des Landes Brandenburg (2008): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg.
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno (2009): ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries.
- Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): La educación cívica y ciudadana. S. 51 ff.
- Verfassung des Landes Brandenburg, vom 20. August 1992 (GVBl.I/92, [Nr. 18], S. 298), zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. Dezember 2011 (GVBl.I/11, [Nr. 30]).

13 Es handelt sich um veränderte Formen der Staatsbürgerschaft im Rahmen der Globalisierung und der EU, das flexiblere Konzept von Identität auf lokalem, nationalem, regionalem, internationalem Niveau, Sicherheitsfragen nach den Terrorakten in den USA und dann in Europa (Beslan, London, Madrid), Migration innerhalb eines Landes und zwischen Ländern, die Sorge um das sich verringernde politische und kommunale Engagement unter jungen Leuten und die wachsende ökonomische und soziale Ungleichheit, die enorm schnelle Modernisierung und Globalisierung der Gesellschaften, die Notwendigkeit enger europäischer Kooperation zur Stärkung Europas als geopolitischem und globalökonomischem Faktor.

DEINS!

DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG BEGLEITEN

ANSÄTZE & ZUGÄNGE



Aushandlungsprozesse als Instrument Demokratischer Schulentwicklung



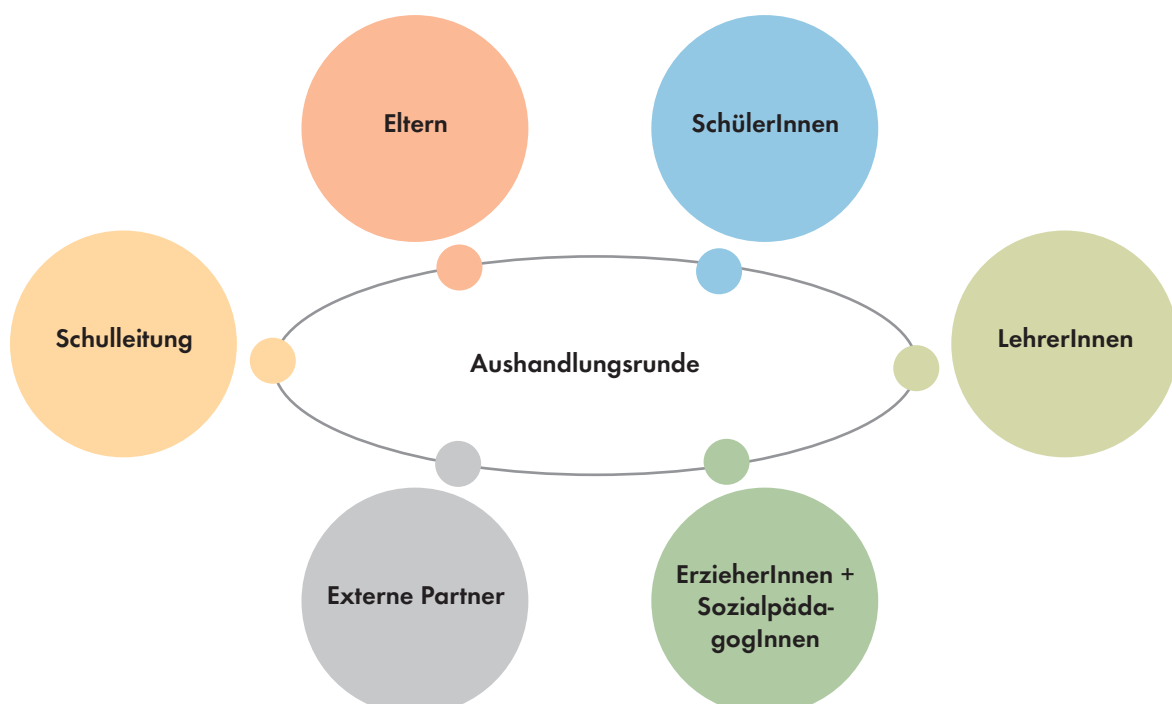
Dorothea Schütze ist freiberufliche Begleiterin von demokratischen Entwicklungsprozessen, Moderatorin, Betzavta-Trainerin und Spielepädagogin. Gemeinsam mit Marcus Hildebrandt hat sie den Ansatz der Demokratischen Schulentwicklung und das Modell der Aushandlungsstunden im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ konzipiert und umgesetzt. (<http://proschule.wordpress.com/dorothea-schuetze>)



Häufig wird im Zusammenhang mit Demokratieentwicklung in Schulen von „Erziehung“ zu „Demokratie“ gesprochen. In der Regel stellt sich dies so dar, dass wenige Lehrpersonen (LehrerInnen oder ErzieherInnen) viele andere (SchülerInnen bzw. Kinder und Jugendliche) zu Demokratie erziehen. Bei der demokratischen Entwicklung durch Aushandlungsprozesse geht es hingegen darum, dass alle (Erwachsene wie Kinder und Jugendliche) über Dialog und gemeinsame Aktivitäten dazu lernen und sich entwickeln können. Dies schließt die Selbstreflexion sowie das Hinterfragen bisheriger Strukturen und Machtverhältnisse mit ein. Durch Aushandlungsprozesse werden Räume und Möglichkeiten geschaffen, um mit allen beteiligten Akteuren demokratische Umgangsformen zu entwickeln und als kostbares Gut zu verinnerlichen: Demokratieentwicklung als Lernprozess für alle.

Aushandlungsprozesse können im schulischen Kontext immer dort entstehen, wo es um Aspekte der Schulentwicklung (z. B. das Schulprogramm) geht bzw. zentrale Fragen der Schule bearbeitet werden sollen. Die dazugehörigen *Aushandlungsstunden* setzen sich bestenfalls aus VertreterInnen aller schulischen Interessengruppen zusammen (PädagogInnen, Eltern, SchülerInnen, techni-

sches Personal, externe Partner etc.), mindestens jedoch aus denjenigen, die von anstehenden Entscheidungen und damit verbundenen Maßnahmen unmittelbar betroffen sind. Gemeinsam werden Fragestellungen bearbeitet, Problemlagen analysiert, Ziele formuliert sowie Umsetzungsideen und Maßnahmenvorschläge ausgehandelt.



Betroffene zu Beteiligten machen!

Das System Schule birgt für demokratische Entwicklungen besonders große Herausforderungen. Dies nicht allein aufgrund der existierenden Hierarchien und Machtstrukturen, sondern auch wegen der unterschiedlichen Rollen und Positionen sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Interessenlagen, die es miteinander zu vereinbaren gilt.

Umso wichtiger ist es, dass alle Interessen- bzw. Anspruchsgruppen an dem Prozess beteiligt sind. Werden nicht alle relevanten Akteure einbezogen, können nicht alle Sichtweisen in die Gestaltung einfließen. Wichtige Perspektiven und Kompetenzen bleiben ungenutzt. In der Praxis zeigt sich, dass etwa Eltern oder SchülerInnen ganz neue kreative Ideen und Vorschläge beisteuern können, die ein Lehrerkollegium bzw. die pädagogischen Fachkräfte nicht im Blick haben.

Konsensprinzip im Aushandlungsprozess

Zentrales Prinzip einer Demokratischen Schulentwicklung anhand von Aushandlungsprozessen ist es, konsensorientiert vorzugehen. Konsensorientierung sorgt für eine möglichst hohe Akzeptanz von Entscheidungen. Es geht nicht um quantitative Entscheidungskriterien (wie viele Hände sind oben, wie viele unten), sondern um die Qualität einer Entscheidung, mit der alle Beteiligten am Schluss zufrieden sind bzw. die alle unterstützen können. Mehrheitsentscheidungen sind in der Regel instabil und in ihrer Umsetzung gefährdet, da überstimmte Personen häufig unzufrieden sind und die getroffenen Entscheidungen nicht in all ihrer Konsequenz mittragen.

Können in *Aushandlungsrunden* nicht alle einem Vorschlag zustimmen, werden die entsprechenden Bedenken ernst genommen und aufgegriffen. Gleichzeitig werden die Bedenkenträger aber auch in die Verantwortung genommen. Sie werden aufgefordert, ihre Bedenken zu konkretisieren und alternative Vorschläge zu machen, die in die Überlegungen aller einfließen. Häufig spielen die vorgebrachten Bedenken oder Änderungsvorschläge eine wichtige inhaltliche Rolle. Die Berücksichtigung dieser Bedenken ist zentral für die Qualität und Tragfähigkeit von Entscheidungen!

Ein wichtiges Element Demokratischer Schulentwicklung anhand von Aushandlungsprozessen ist also der Interessensausgleich, bei dem alle Beteiligten gleiches Gehör finden und es keine Verlierer gibt. Genügt der Prozess diesem Qualitätskriterium, so ist dies ein Garant dafür,

dass Entscheidungen den größtmöglichen Rückhalt haben.

Wie gestalten sich Aushandlungsprozesse konkret?

Praxisbeispiel: Prozess zur Erarbeitung gemeinsamer Schulregeln

Im Rahmen Demokratischer Schulentwicklung geht es dabei nicht allein um Regeln für die SchülerInnen, die (wie häufig der Fall) durch Erwachsene formuliert werden, sondern um Vereinbarungen zur Zusammenarbeit und zum Miteinander aller Schulbeteiligten. Zunächst werden Vorschläge der einzelnen Interessen- und Anspruchsgruppen durch Workshops und Befragungen (im Kollegium und in den Klassen, bei Elternrunden) zusammengetragen und ausgewertet. Dabei empfiehlt es sich, zunächst positive Erfahrungen im Miteinander und in der Zusammenarbeit zu sammeln, um diese Erfahrungen und entsprechende Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung zu nutzen.

Im nächsten Schritt formuliert jede einzelne Interessengruppe Regelvorschläge für die eigene Gruppe, z. B. anhand der Fragestellung: „Was können wir tun, um das Miteinander und die Zusammenarbeit in unserer Schule zu verbessern?“ Zusätzlich geben Wünsche an die jeweils anderen Interessengruppen Aufschluss über mögliche Entwicklungsschwerpunkte. So können z. B. Eltern einen besseren Informationsfluss und Kommunikation von Seiten der Schule vorschlagen, SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung mitbestimmen wollen, Lehrkräfte sich eine verbindlichere Teilnahme der Eltern an schulischen Veranstaltungen wünschen, ErzieherInnen und LehrerInnen ihre Zusammenarbeit zufrieden stellender gestalten wollen etc. Bereits in dieser ersten Phase erfahren die einzelnen Interessengruppen sehr viel voneinander und geben sich gegenseitig Rückmeldungen auf die Regelvorschläge und Wünsche. Am Beispiel „Elternabende“ wird dies deutlich: Im Zuge der Problemanalyse wird zunächst herausgearbeitet, was Eltern davon abhält, zu den Elternabenden zu kommen. Beim Zusammentragen der Gründe wird klar, dass sich die Problematik keineswegs darauf reduzieren lässt, dass Eltern kein Interesse an der Schule bzw. am schulischen Erfolg ihrer Kinder hätten. Im Gegenteil: Es gibt eine Bandbreite von Gründen, die sich auf den Ablauf der Elternabende, den Zeitpunkt, die Themen, das Setting, die Sprache und vieles mehr beziehen können. Gleichzeitig erfahren die Eltern, welche Bedeutung der Elternabend für die Lehrkräfte hat, was diese sich wünschen und was ihnen fehlt. Auf

diese Weise werden ganz konkrete Entwicklungsfelder benannt, die im Anschluss gemeinsam bearbeitet werden können und bei denen alle Beteiligten Verantwortung übernehmen. Derart klärende Gespräche finden im Schulalltag äußerst selten statt. Das Beispiel zeigt, wie wesentlich und gewinnbringend der Dialog unter den unterschiedlichen Interessengruppen sein kann!

Die Zusammensetzung der Aushandlungsrunde

Im Anschluss an diese ersten Prozesse in den einzelnen Interessengruppen steht die Bildung der *Aushandlungsrunde* an. Die Teilnahme ist grundsätzlich freiwillig und steht in keinem Zusammenhang mit Ämtern in bereits existierenden Gremien. Im Laufe ihrer Arbeit sollte die Aushandlungsrunde allerdings unbedingt in engem Kontakt mit vorhandenen Gremien stehen, um z. B. Entscheidungsvorlagen oder Problemlösungsideen an diese zu übermitteln, vor allem aber, um den nötigen Informationsfluss zu gewährleisten. Insgesamt können ca. 30 bis 40 Personen an *Aushandlungsrunden* teilnehmen. Diese Größe sollte nicht überschritten werden, damit die Gruppe arbeitsfähig bleibt. Eine *Aushandlungsrunde* kann bei der Arbeit an Schulregeln wie folgt zusammengesetzt sein:

- Sechs bis zehn Lehrkräften und ggf. ErzieherInnen,
- Sechs bis zehn Eltern,
- 10 bis 16 SchülerInnen,
- die (erweiterte) Schulleitung kann mit ein oder zwei Personen eine eigene Anspruchsgruppe bilden,
- und von den möglicherweise weiteren Anspruchsgruppen (technisches Personal, Sekretariat, externe Partner etc.) ein bis drei Personen.

Diese Angaben beruhen auf Erfahrungswerten in der bisherigen Arbeit mit Aushandlungsgruppen.

Auf eine exakt paritätische Besetzung kommt es weniger an, da im Aushandlungsprozess nicht die Anzahl der Stimmen entscheidend ist, sondern dem Konsensprinzip folgend die Zustimmung und Prozesszufriedenheit aller Beteiligten. Es kann aber sinnvoll sein, mehr SchülerInnen für die Mitarbeit zuzulassen, um das Zahlenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen relativ ausgeglichen zu gestalten und dadurch möglichen Dominanzen von Erwachsenen vorzubeugen.

Was brauchen Aushandlungsrunden, um gut arbeiten zu können?

Die ersten Begegnungen

Die Mitglieder der *Aushandlungsrunde* werden über einen längeren Zeitraum zusammen arbeiten, lernen und Erfahrungen machen. In dieser Zeit lernen sich die Personen auf eine Art und Weise kennen, die sich stark von den üblichen Rollen und Beziehungen im Schulkontext unterscheiden kann. Das gegenseitige Kennenlernen und Miteinander sollte auf keinen Fall unterbewertet werden, da Bilder und Einschätzungen voneinander existieren, die sehr von Hierarchien, negativen Erfahrungen im Schulkontext und Voreingenommenheiten geprägt sein können. Gruppendynamische Spiele und Übungen, durch die die Beteiligten sich näher kennen lernen, sollten eingeplant werden. Es gilt, Vertrauen aufzubauen sowie Räume und Gelegenheiten zu schaffen, in denen neue Erfahrungen miteinander gemacht werden können.

Vorbereitung auf konsensorientierte Entscheidungsfindungen

Um sich auf zukünftige Aushandlungen und demokratische, insbesondere konsensorientierte Entscheidungsprozesse vorzubereiten, sollten die Aushandlungsbeteiligten zu Beginn einige Übungen aus dem *Betzavta*-Programm durchführen. *Betzavta*-Übungen dienen dazu, Wege der demokratischen Entscheidungsfindung zu erproben und zu reflektieren und sich im Anschluss für die Zusammenarbeit und das Miteinander in der *Aushandlungsrunde* auf gemeinsame Regeln und Vorgehensweisen zu verständigen. Wesentliches Prinzip des *Betzavta*-Konzeptes ist es, zwischen Positionen und den dahinter liegenden Interessen und Bedürfnissen zu unterscheiden bzw. diese herauszuarbeiten. Das Offenlegen von Bedürfnissen verdeutlicht Beweggründe der einzelnen Akteure für deren Vorgehen und ermöglicht dadurch einen erweiterten Blick auf die Situation und mögliche Lösungen.

Arbeit in Themengruppen

Im Anschluss an die Kennenlernphase und die Übungen wendet sich die Gruppe den strittigen Punkten bzw. zu lösenden Aufgaben zu. Hier sollte mit den dringendsten und wichtigsten Punkten begonnen werden. Für die Bearbeitung einzelner Themen bilden sich kleinere Arbeitsgruppen, in denen möglichst alle unterschiedlichen Interessengruppen vertreten sind. Bei Fragestellungen, die eine Gruppe betreffen, kann es sinnvoll sein, eine „homo-

gene“ Gruppe zu bilden, in der nur eine Interessengruppe vertreten ist. Ebenso kann ein Thema an die jeweilige Interessengruppe delegiert werden. Bei der Arbeit in den einzelnen Themengruppen geht es darum, Vorschläge zur Lösung eines beschriebenen Problems zu machen, konkrete Maßnahmen zu entwickeln, um genannte Wünsche zu erfüllen, oder auch Wege zu beschreiben, wie von Einzelgruppen formulierte Regeln in der Praxis umgesetzt werden können. Auf der Grundlage der gemeinsam formulierten Regeln für die Zusammenarbeit in der *Aushandlungsrunde* wird dabei auf das gleichberechtigte Miteinander geachtet und die Qualität des Prozesses immer wieder reflektiert.

Zur Veranschaulichung, wie *Aushandlungsrunden* arbeiten und wirken können, folgend zwei Beispiele aus der Arbeit an Grundschulen.

Verhandlungsthema „Hausaufgaben“

Im Aushandlungsprozess haben sich die Kinder z. B. „weniger Hausaufgaben“ und „freiwillige Hausaufgaben“ gewünscht und sich überlegt, wie eine Maßnahme aussehen könnte, die das Thema Hausaufgaben regelt. Die Kinder malten, schrieben ihre Vorschläge auf Plakate und präsentierten ihre Vorstellungen in Form eines Theaterstücks. Die anschließenden Verhandlungen mit

den Erwachsenen ergaben, dass es in Zukunft einen Teil Pflichthausaufgaben geben sollte (z. B. bei Einmaleins oder Vokabeln – dies war den Lehrkräften wichtig), und zusätzlich eine Auswahl an freiwilligen Hausaufgaben, aus denen die Kinder selbst wählen können. Außerdem wurde ein hausaufgabenfreier Tag in der Woche beschlossen. Diese Regelung wurde in der gesamten Schule eingeführt. Und laut den Erfahrungen der Schule machen die Kinder seitdem sogar mehr Hausaufgaben als zuvor!

Bedenken von Kindern und deren Alternativvorschläge

Im Schulregelprozess einer weiteren Grundschule hatten die Eltern den Wunsch formuliert, mehr über die Inhalte des täglichen Unterrichts sowie über Projekte und Lernprozesse ihrer Kinder zu erfahren. Sie formulierten in einer Regel für sich selbst: „Wir gehen auf unsere Kinder zu und fragen bei ihnen nach, wie es ihnen in der Schule geht.“ Innerhalb der Interessengruppe der Kinder wurde dieser Regelvorschlag kritisch gesehen. Die Bedenken der Kinder bezogen sich darauf, dass sie ungerne von ihren Eltern „ausgefragt“ würden. In einer *Aushandlungsrunde* wurde von Eltern mit der Aussage bestätigt, dass bei Rückfragen meist nur recht einsilbige Antworten – „Gut“ oder „Okay“ – von den Kindern kämen. Die Kinder machten daraufhin folgende Alternativvorschläge:

Die Kinder der 1. und 2. Klassen könnten ein Plakat mit Informationen (zu Unterrichtsinhalten, Projekten etc.) vor den Klassenraum hängen. Dieses Plakat würde gemeinsam von SchülerInnen und LehrerInnen in regelmäßigen Abständen neu erstellt.

Und die Kinder der 3.-6. Klassen könnten in kleinen Gruppen alle zwei bis drei Wochen Briefe an die Eltern schreiben (ähnlich eines Lerntagebuches), dies z. B. auch in verschiedenen Sprachen. Diese Vorschläge waren anschließend Grundlage des gemeinsamen Aushandlungsprozesses zwischen Erwachsenen und Kindern.

BETZAVTA

Betzavta (hebräisch = „Miteinander“) ist ein Bildungskonzept im Bereich der Demokratieentwicklung und -förderung, welches ursprünglich vom *Adam Institute for Democracy and Peace* in Jerusalem (Israel) entwickelt wurde. Das Konzept wurde später für die deutsche Bildungsarbeit mit dem Ziel adaptiert, Demokratie und demokratische Prinzipien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene erfahrbar zu machen. Im Gegensatz zu traditionellen Methoden der politischen Bildung, wie beispielsweise Vorträge, Pro- und Contra-Streitgespräche oder Debatten im Plenum, liegt der Schwerpunkt bei diesem Konzept auf Übungen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, demokratische Prinzipien anhand von spielerischen Übungen und Simulationen kennen zu lernen und zu reflektieren. Über die Vermittlung einer demokratischen Grundhaltung wird bewusst gemacht, dass Demokratie nicht nur eine Beschreibung bestimmter Staats- und Regierungsformen ist, sondern als Verhaltensform in allen Situationen des Alltags umgesetzt werden kann.

Präsentationen und Rückmeldungen

Im Anschluss an die jeweiligen Themenrunden präsentiert jede Gruppe den weiteren Beteiligten ihre Ergebnisse in Form von Plakaten oder Vorführungen. Alle Anwesenden werden daraufhin um eine Rückmeldung gebeten. Dabei geht es zuallererst um Wertschätzung der erarbeiteten Vorschläge, dann um den Grad der Zustimmung, eventuelle zusätzliche Anregungen und Vorschläge, aber auch um mögliche Bedenken bzw. Al-

ternativen, die von der jeweiligen Arbeitsgruppe aufgegriffen und in der späteren Überarbeitung ihres Maßnahmenvorschlags berücksichtigt werden sollen. Das heißt, es kann u. U. mehrere Überarbeitungsphasen für einen einzelnen Vorschlag geben. Erst wenn alle Beteiligten (Erwachsene wie Kinder bzw. Jugendliche) zustimmen können, ist der Maßnahmenvorschlag verabschiedet. Das dauert manchmal etwas länger, aber ebenso gibt es Beispiele, bei denen bereits nach der ersten Präsentationsrunde mehrere Vorschläge im Konsens angenommen werden können.

Wie kann dafür gesorgt werden, dass die verabschiedeten Regeln eingehalten werden?

Nachdem die Regelvorschläge von allen schulischen Interessengruppen angenommen worden sind, wird schnell der Ruf nach Konsequenzen bei Nichteinhaltung laut. Tatsächlich ist dies ebenfalls Thema innerhalb des Prozesses, aber zuallererst stellt sich die Frage, wie Be-

dingungen geschaffen werden können, die die Einhaltung der Regeln ermöglichen oder zumindest erleichtern.

Ein Beispiel hierfür ist die notwendige Entlastung bzw. Unterstützung der PädagogInnen. Angesichts der Fülle an Aufgaben und den häufigen Stresssituationen im Schulalltag können Wege gesucht und gefunden werden, wie das pädagogische Personal z. B. von Eltern unterstützt werden kann. Entsprechende Vereinbarungen waren in vorangegangenen Prozessen z. B. auf die praktische Mithilfe in Unterrichtssituationen, bei Ausflügen oder bei der Aufsicht auf dem Schulhof bezogen. Ebenso können die zahlreichen Kompetenzen der Eltern genutzt werden und z. B. in Form von AG-Angeboten das Schulleben bereichern. Häufig haben sich Eltern auch Anregungen zur Unterstützung der Lernprozesse ihrer Kinder gewünscht und ganz praktische Tipps für Zuhause erhalten. Zusätzlich können Ruhepausen und Ruheräume für das pädagogische Personal sowie die gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums eine große Rolle spielen.

Ein weiteres Beispiel wäre der Umgang mit verabschiedeten Regeln, die die Aufmerksamkeit und Mitarbeit von SchülerInnen im Unterricht betreffen. Bei der Suche nach unterstützenden Maßnahmen zur Einhaltung dieser Regeln stellen sich grundsätzliche pädagogische Fragen: Wie können durch eine entsprechende Methodenvielfalt anregende und aktivierende Lernprozesse gestaltet bzw. ein Wechsel zwischen kognitiven Phasen, Bewegung und Entspannung gewährleistet werden? Hier wird spätestens deutlich, dass es sich bei der Beschäftigung mit Schulregeln um viel mehr als eine Liste mit wohl gemeinten Verhaltenshinweisen oder Selbstverpflichtungen handelt: Es geht um einen umfassenden Schulentwicklungsprozess, bei dem grundsätzliche Themen beleuchtet und miteinander verhandelt werden. Es geht um die gemeinsame Gestaltung einer guten Schule, die Qualitätsfragen im Miteinander, bei schulischen Inhalten, in der pädagogischen Umsetzung und in der Organisation des Schulalltags einschließt.



Kinder der Fichtelgebirge-Grundschule bei einem öffentlichen Auftritt, Foto: Dorothea Schütze



„Betzavta“-Übung als Vorbereitung der TeilnehmerInnen der Aushandlungsrunde an der Rixdorfer Grundschule, Foto: Dorothea Schütze

Aushandlung von Konsequenzen bei Regelverstößen

Im nächsten Schritt beschäftigen sich die Schulen mit Konsequenzen bei Regelverstößen. Hier geht es vor dem Hintergrund demokratischer Prinzipien darum, Konsequenzen bzw. Umgangsweisen zu entwickeln, bei denen es um Verstöße aller (die der Kinder/Jugendlichen und die der Erwachsenen) geht, entsprechend auch um Konsequenzen für alle Beteiligten. Dies ist recht ungewöhn-



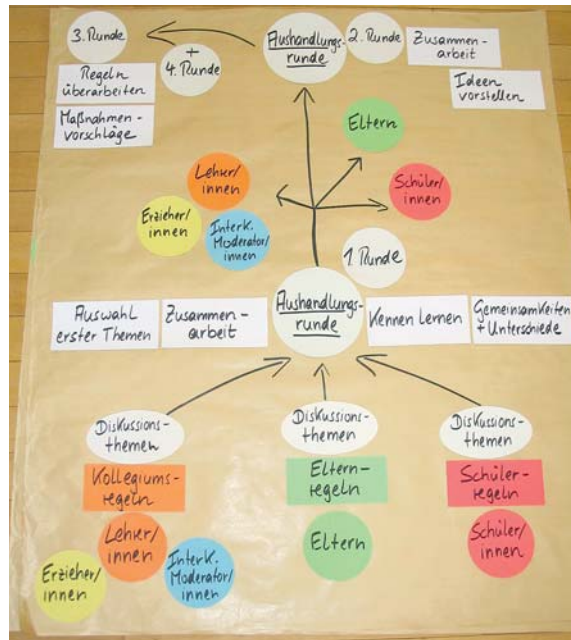
Präsentierende SchülerInnen der Rixdorfer Grundschule,
Foto: Dorothea Schütze

lich und stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung insbesondere für die Erwachsenen dar, die eine intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen und der Vorbildfunktion von Erwachsenen erfordert. Als Vorbereitung auf diese Auseinandersetzung empfiehlt es sich, eine gemeinsame Sicht aller Anspruchsgruppen auf den Begriff der „Konsequenzen“ zu erarbeiten. Hierfür ist die Frage nach den Zielen von Konsequenzen hilfreich, z. B. „Was sollen die Konsequenzen bewirken?“ oder „Mit welchem Ziel sollen Konsequenzen zum Einsatz kommen?“, um die Maßnahmen anschließend zielgerichtet formulieren zu können. Für die Aushandlung der Konsequenzen können wieder ähnliche Schritte wie bei der Erarbeitung von Regeln und deren Umsetzung durchlaufen werden.

Langfristige Perspektiven der Aushandlungsrunde

Ist ein Aushandlungsprozess abgeschlossen und sind entsprechende Maßnahmen umgesetzt, stellt sich die Frage nach der Zukunft der Aushandlungsrunde. Soll diese Runde als langfristige Institution etabliert und immer wieder bzw. bei Bedarf zu zentralen Fragestellungen und Themen der Schule zusammenkommen? Zum Abschluss sollte der gemeinsame Prozess jedenfalls ausgewertet und über diese Frage nachgedacht werden.

Fast alle Schulen, die entsprechende Prozesse durchlaufen haben, haben sich für das Weiterbestehen der Aushandlungsrunde entschieden. Wichtig ist dabei, gemeinsam festzulegen, welche zukünftigen Rollen, Funktionen und Aufgaben die Aushandlungsrunde in der Schule längerfristig übernehmen soll.



Prozessstruktur der Rixdorfer Grundschule,
Foto: Dorothea Schütze

Zwei Gelingensbedingungen für den Aushandlungsprozess

Intensiver Prozess statt ein Projekt unter vielen: Wesentlich für das Gelingen von Aushandlungsprozessen ist, dass alle Beteiligten den Prozesscharakter und die Relevanz für die Schulentwicklung insgesamt anerkennen. Dies bedeutet, dass es um mehr als das Engagement einiger (weniger) Interessierter geht, sondern alle Schulbeteiligten Gelegenheit bekommen müssen, sich an den Prozessen zu beteiligen. Dies schließt einen gut funktionierenden Informationsfluss und die entsprechende Bereitschaft der schulischen Akteure mit ein.

Externe Begleitung und Prozessmoderation: Bei der Arbeit mit Aushandlungsrunden handelt es sich um einen sehr aufwendigen Prozess, der nur schwerlich von den schulischen Akteuren selbst organisiert und gestaltet werden kann. Überdies ist es wichtig, dass sich alle Beteiligten in ihren jeweiligen Rollen frei bewegen und den Gestaltungsraum so gut wie möglich nutzen können. Insbesondere in kritischen Situationen und Interessenkonflikten ist eine externe Moderation sehr hilfreich, da sie Allparteilichkeit gewährleisten kann und nicht durch eigene Interessen in Rollenkonflikte gerät. Nachdem ein längerfristiger Prozess abgeschlossen ist, steht der bewusste „Abschied“ von der externen Begleitung an. Sollte sich eine Schule für die längerfristige Etablierung der Aushandlungsrunde entscheiden, kann sie auf der Grundlage der während des Prozesses entwickelten Kompetenzen bestimmte Prozessanteile eigenständig

weiterführen. In einigen der bisher begleiteten Schulen wurden hierfür Eltern, PädagogInnen und SchülerInnen in den Bereichen Prozessgestaltung und Moderation gezielt fortgebildet. In besonders heiklen Situationen kann eine externe Begleitung trotzdem notwendig sein. Es ist entscheidend, dass sich jede Schule Klarheit darüber verschafft, wo sie Unterstützung braucht, was sie dafür tun möchte, und an welcher Stelle sie sich eigene selbstständige Schritte zutraut.

Angesichts der Fülle an Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren (siehe Tabelle auf der folgenden Seite) für die Umsetzung des Konzeptes der Demokratischen Schulentwicklung anhand von Aushandlungsprozessen ist es nicht verwunderlich, dass ein angestrebter Ideal-

zustand kaum innerhalb weniger Wochen oder Monate zu erreichen ist. Abgesehen davon, dass die bereits angesprochenen Widersprüche durch die Machtverhältnisse im hierarchischen Schulsystem und die strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. mangelnde Ausstattung der Schulen mit personellen und materiellen Ressourcen) diesen Prozess erschweren können, haben wir es nicht mit der Schule, sondern mit der Gesamtheit ihrer Individuen zu tun.

Und was nie vergessen werden darf: Veränderungsprozesse brauchen viel Zeit. Kulturen und Haltungen verändern sich nur allmählich. Demokratische Aushandlungsprozesse sind ein Weg, die ersten Schritte zu unternehmen.

Literatur:

- Schütze, Dorothea/Dr. Hildebrandt, Marcus (2006): „Demokratische Schulentwicklung“, Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“ – Begleitheft zum Praxisbaukasten. Berlin: RAA Berlin (als download unter WWW.IDE-BERLIN.ORG abrufbar).

Gleichberechtigte demokratische Prozesse – wie soll das mit kleinen Kindern gehen?

Häufig wird recht skeptisch nachgefragt, wie gleichberechtigte demokratische Prozesse und Aushandlungen denn mit Kindern möglich seien. Schließlich müssten zum Schutz der Kinder bestimmte Grenzen gesetzt oder Regeln eingehalten werden, da die Kinder zu klein und zu wenig erfahren seien, selbst Verantwortung für bestimmte Dinge zu übernehmen. Oder die Aussage: „Wenn Kinder entscheiden könnten, würden sie doch den ganzen Tag nur spielen und in der Schule gar nichts mehr lernen“.

Ganz abgesehen davon, dass auch oder gerade im Spiel viel gelernt werden kann, geht es beim gleichberechtigten Aushandlungsgedanken keineswegs darum, dass Kinder nicht vor Gefahren geschützt werden oder sie in allen Bereichen allein entscheiden sollten. Allerdings geht es darum, die Bedürfnislagen und Interessen der Kinder wahr- und ernst zu nehmen. Genauso wie die Kinder ihrerseits die Sichtweisen und Beweggründe der Erwachsenen hören und respektieren lernen. Kindern wird häufig gar nicht erklärt, warum sie bestimmte Dinge aus Sicht von Erwachsenen tun oder lassen sollen. Sie empfinden dann die entsprechenden Gebote oder Verbote als Einschränkung, wenn nicht sogar als Willkür, der sie machtlos ausgeliefert sind. Wird Kindern allerdings erläutert, was Erwachsenen wichtig ist oder warum sie sich z. B. in bestimmten Situationen Sorgen machen, sind Kinder durchaus in der Lage, die Erwachsenenperspektive nachzuvollziehen und anzuerkennen. Hier geht es um Transparenz von Sichtweisen und Entscheidungen, einer Grundvoraussetzung dafür, Situationen zu bewerten und sich eine Meinung zu bilden bzw. diese zu reflektieren.

Zurück zum Spiele-Beispiel: Ein Fall, in dem Kinder den Anspruch formuliert haben, den ganzen Tag spielen zu wollen, ist in den zurückliegenden Schulentwicklungsprozessen nicht vorgekommen. Sehr wohl geht es häufig darum, dass insbesondere Grundschulkinder mehr spielen und sich bewegen wollen, als dies sonst in ihrer Schule üblich ist. Angenommen, dem stehen die Interessen von LehrerInnen entgegen und sie bestehen auf „ihren Unterricht“, ist dies genau die Gelegenheit, die verschiedenen Sichtweisen transparent zu machen und im Zuge dessen die dahinter liegenden Bedürfnisse näher zu beleuchten. In der anschließenden Ideensammlung und Aushandlung geht es um einen Interessenausgleich. Die unterschiedlichen Bedürfnislagen sollen so integriert werden, dass am Ende möglichst alle mit der Lösung zufrieden sind. Dies ist nicht immer einfach, aber möglich, zum Beispiel indem in diesem Fall mehr spielerische Methoden in den Unterricht integriert werden.

Erfolgsfaktoren für die Umsetzung des Konzeptes der Demokratischen Schulentwicklung

Auf der Grundlage der Erfahrungen mit schulischen *Aushandlungsrunden* haben sich zusätzlich zu den genannten Punkten nachfolgende Aspekte als Erfolgsfaktoren erwiesen. Diese Faktoren sind nicht für alle Schulen gleichermaßen relevant und nicht alle genannten Faktoren sind für gelingende Prozesse unerlässlich. Die Auflistung kann bei der Reflexion der eigenen Prozesse aber als eine Art Checkliste genutzt werden, die Hinweise auf bereits existierende förderliche Voraussetzungen für gelingende Prozesse liefert oder das Fehlen bestimmter Faktoren deutlich machen kann.

Haltung der Prozessbeteiligten	Demokratische Grundhaltung, Dialogbereitschaft, Offenheit und Respekt gegenüber den Wahrnehmungen und Sichtweisen anderer
	Interesse und Bereitschaft, alle Anspruchsgruppen am Prozess zu beteiligen
	Fähigkeit zur Selbstreflexion
	Lern- und Entwicklungsbereitschaft
	Sensibilität gegenüber Macht- und Diskriminierungsstrukturen sowie undemokratischen Abläufen und Verhaltensweisen
	Wertschätzung konsensorientierter Entscheidungsfindung
	Neugier, Frustrationstoleranz, Geduld
Anerkennungskultur	Wertschätzung von Engagement der Beteiligten, z.B. durch öffentliche Danksagungen, Urkunden, Einträge ins Zeugnis, etc.
	Feedbackkultur
	Gegenseitige Unterstützung der Prozessbeteiligten
	Erfolge anerkennen und feiern
Förderung von Methodenkompetenz	Qualifizierung in den Bereichen Moderation, Präsentation, Visualisierung
	Fortbildungen zu Projektmanagement und Teamarbeit
Engagement der Prozessbeteiligten	Bereitschaft zu Mehrarbeit und zusätzlichen Aktivitäten
	Arbeitsteilung/Verteilung von Verantwortung unter den Prozessbeteiligten
	Investition von Zeit/Nutzung von Unterrichtszeiten und Konferenzterminen für den Prozess
Verstetigung von Aushandlungs- und Entwicklungsergebnissen/Nachhaltigkeit	Institutionalisierung der <i>Aushandlungsrunde</i>
	Verankerung der Prozessergebnisse im Schulprogramm
	Immer selbstverständlicherer Einsatz demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse und Moderationsmethoden in immer mehr Bereichen der Schule
	Integration von <i>Betzavta</i> -Übungen und demokratischen Prozessen in den Unterricht

Vielfältige Partizipations- gelegenheiten	Demokratische Konferenzkultur
	Räume und Zeiten zum Austausch (z. B. Elterncafé)
	Regelmäßige Einbindung neuer Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen in den Prozess
	Vertretung aller Klassenstufen in der <i>Aushandlungsrunde</i>
	Einbeziehen aller Schulbeteiligten zur Bearbeitung zentraler Themen der Schule und zur Vorbereitung von Aushandlungsprozessen
	Partizipative Gestaltung von Aktionen, Projekten, Veranstaltungen
Öffentlichkeitsarbeit	Hinweis auf den Demokratischen Entwicklungsprozess bei Einschulungen und Elternwerbung
	Werbung mit dem Prozess nach außen
	Teilnahme an Wettbewerben und öffentlichen Veranstaltungen
	Verantwortliche für Öffentlichkeitsarbeit und deren Qualifizierung
	Austausch mit anderen Schulen
Prozessqualität/Gestaltung des Prozesses durch die externe Prozessbegleitung	Vertrauen aller Beteiligten gegenüber der externen Begleitung
	Eingehen auf die individuellen Problemlagen der Schule
	Transparenz bezüglich der Rolle der Prozessbegleitung/Moderation
	Begleitung und Unterstützung in spezifischen Bereichen (z. B. Konfliktmanagement, Interne Kommunikation, Führungsfragen, Teamentwicklung etc.)
	Realistisches Erwartungsmanagement
	Zielgruppenorientierung/Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
	Methodenvielfalt und Kreativität in der Arbeit mit Gruppen
	Zielgruppenspezifische Moderationstechniken
	Gewährleistung gleicher Beteiligungschancen für alle Anspruchsgruppen
	Moderation im Team
	Einbindung von Muttersprachlern in die Moderation von Veranstaltungen mit Eltern mit Migrationshintergrund
	Zeitweise separate Arbeit mit einzelnen Anspruchsgruppen
	Einbindung der Prozessbeteiligten in die Vorbereitung von Veranstaltungen und <i>Aushandlungsrunden</i>
	Berücksichtigung von Wohlfühlaspekten während Veranstaltungen (u. a. ausreichende Raumgröße, Helligkeit, ausreichende Pausen(-versorgung))
	Veranstaltungs-Struktur (Agenda, Zeitmanagement usw.)
Gute Vorbereitung von Veranstaltungen	
Zeiteffizienz/Effektivität bei Veranstaltungen	

Prozessqualität/Gestaltung des Prozesses durch die externe Prozessbegleitung	Flexibilität während der Durchführung von Veranstaltungen
	Weiterverfolgung/Nachfassen vereinbarter Schritte und Maßnahmen
	Gut funktionierende „Frühwarnsysteme“ (kontinuierlicher Kontakt zu AnsprechpartnerInnen in der Schule)
	Einbindung zentraler Meinungsführer
	Regelmäßige Zwischenevaluation/Prozessfeedback
Ergebnisqualität	Zeitnahe und erfolgreiche Umsetzung der Aushandlungsergebnisse
	Für alle Beteiligten spürbare Verbesserung der Schulqualität
	Partizipative Führungskultur
Unterstützung des Demokratischen Schulentwicklungsprozesses	Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung
	Unterstützung durch die Schulbehörden
	Unterstützende Aktivitäten von Eltern
	Bereitstellung von Ressourcen (Finanz-, Sach- oder Personalmittel) durch Stiftungen, Programme, Projekte, Verwaltung, externe Partner etc.
Miteinander aller Prozessbeteiligten	Spaß am Miteinander (Feste feiern, miteinander spielen etc.)
	Gemeinsame Projekte und Aktivitäten von Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen (und ggf. weiteren beteiligten Gruppen)
Externe Partner	Austausch und Zusammenarbeit mit externen Partnern
Gremienarbeit	Starke, gut funktionierende Eltern- und Schülervertretungen
	Fortbildungen für Eltern- und Schülervertretungen (zu Rechten, Rollen, Funktionen, Aufgaben etc.)
	Enger und regelmäßiger Kontakt zwischen den Gremien und der <i>Aushandlungsrunde</i>
	Einbeziehung der <i>Aushandlungsrunde</i> bzw. deren Aushandlungsergebnisse in Entscheidungsfindungen der Gremien

Dieser Text wurde erstveröffentlicht und liegt vollständig vor in: Forum GanzGut „Partizipation“. Heft 9/2008. Hg.: Serviceagentur Ganztag/kobra.net. In dieser Publikation ist er leicht gekürzt.

Gleichwürdigkeit und Beziehungskompetenz in der Schule



Christine Ordnung ist Rhythmikerin und Therapeutin für Funktionelle Entspannung und absolvierte ihre Ausbildung zur Familienberaterin beim dänischen Vordenker Jesper Juul und seinen Kollegen. Neben der Arbeit als Familienberaterin in Berlin gibt sie Fortbildungen für PädagogInnen. Sie ist Leiterin des deutsch-dänischen Instituts für Familientherapie und Beratung – ddif, das sie 2010 gründete. Am ddif gibt es Aus- und Weiterbildungsangebote für Menschen, die mit Menschen arbeiten. (www.ddif.de)



Eine Schule, in der sich alle wohlfühlen, in der Menschen mit verschiedenen Hintergründen, Stärken und Unterstützungsbedarfen gut lernen und lehren können, braucht mehr als demokratische Werkzeuge und Strukturen. Ein tiefgreifender Wandel in der Schule ist nur möglich, wenn Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf Prinzipien wie Gleichwürdigkeit und Verantwortung aufbauen. Was bedeutet „Beziehungskompetenz“ im Klassenzimmer? Wie können PädagogInnen dabei für ihre eigenen Bedürfnisse sorgen?

Demokratische Werkzeuge und Strukturen reichen nicht aus

Eine Klasse wählt ihren Klassensprecher oder ihre Klassensprecherin. Die Kinder oder Jugendlichen werden von ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin angeleitet, Kandidaten aufzustellen. Sie treffen eine geheime Wahl, sie erleben, selbst gewählt oder nicht gewählt zu werden oder den Wahlsieg bzw. die Niederlage des eigenen Wunschkandidaten.

Eine andere Klasse bereitet in eigener Regie ein Fest vor. Sie sammeln Ideen und überlegen, was sie organisieren müssen. Über unterschiedliche Vorschläge wird diskutiert und sie suchen nach Möglichkeiten, sich zu einigen. Manches klärt sich von selbst, und über manche Entscheidungen stimmen sie ab.

Dies sind zwei Beispiele, wie Schüler und Schülerinnen an demokratische Vorgehensweisen herangeführt werden und demokratisches Handeln üben. Einmal geht es um die Schülervertretung, die ein eigenständiges Gremium in Schulen darstellt und auch ihren Einfluss geltend macht, und im anderen Fall gestalten Kinder ihr eigenes Fest. Die Kinder und Jugendliche lernen den Umgang mit geeigneten Werkzeugen für Entscheidungsprozesse dieser Art.

Wenn es allerdings darum geht, wie ein Erwachsener 20-30 Kindern oder Jugendlichen Tag für Tag begegnet und mit ihnen in Kontakt kommen kann oder einzelnen herausfordernden Jugendlichen gerecht werden kann, greifen die Mittel der Demokratie nicht. Für den Umgang

mit Konflikten, für die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und besonders für das Zusammensein mit denen, die als „schwierig“ gelten, brauchen Erwachsene Kompetenzen und Qualitäten im Hinblick auf zwischenmenschliche Beziehungen. Zwischenmenschliche Beziehungen sind immer persönlich, einzigartig und emotional. Techniken und Methoden werden den dabei ablaufenden Prozessen nicht gerecht.

In Dänemark fand ein maßgeblicher Einschnitt statt, als Schulen zu erkennen begannen, dass die Einführung demokratischer Methoden und Werte allein nicht ausreichte, um ein Lernumfeld zu schaffen, in dem alle – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – gedeihen. Das war vor ca. 25 Jahren.

Die neuen Qualitäten lassen sich unter Beziehungskompetenz subsumieren. Die Schlüsselbegriffe sind Gleichwürdigkeit und Verantwortung.

Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer

Jenseits von Bewertung und Verurteilung

„Wie kann es mir gelingen, dass die Klasse auf mich hört? Ich befürchte jedes Mal, wenn ich in die Klasse gehe und mit den Kindern alleine bin, dass sie mir entgleiten und ich es nicht schaffe, eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen.“

So begann ein Gespräch mit einer Lehrerin, die mich für eine Beratung aufsuchte.

Frau R. will an sich arbeiten und nicht, wie sie es von anderen hört „den Ball im anderen Spielfeld“ sehen. Dies würde bedeuten, die Schüler und Schülerinnen als undiszipliniert abzustempeln. Frau R. bemängelt an sich ihr Durchsetzungsvermögen. Wenn sie unsicher wird, versucht sie durch Strenge, die Kinder zu beruhigen, aber das hält nicht lange an.

„Wenn es nicht an den Kindern liegt, dass der Unterricht nicht gelingt, dann muss es am Lehrer liegen. Einer muss es ja sein.“ Das ist der Umkehrschluss, den Frau R. für sich zieht.

In dem Beratungsgespräch wird schnell deutlich, dass es sich hier um zwei Seiten ein und derselben Medaille handelt. Entweder sind die Kinder verkehrt oder die Lehrerin oder beide. Ich meine: Es ist notwendig, dieses Denkmuster zu verlassen und jenseits von Bewertung oder Verurteilung nach neuen Wegen zu suchen.

Die Pädagogin fragt sich, was die Klasse braucht und will es ihnen gerne geben. Gleichzeitig fühlt sie sich nicht fähig dazu. Ich formuliere eine andere Frage: „Was brauchen Sie, um gut in der Klasse zu sein, um gut arbeiten zu können?“

Hier findet ein erster Perspektivwechsel statt, dem noch andere folgen werden.

Die Frage nach den eigenen Bedürfnissen hatte sich Frau R. in dem Zusammenhang noch nicht gestellt. In der Pädagogik liegt der Fokus auf den Schülern und Schülerinnen. Ist sich Frau R. überhaupt darüber bewusst, was sie selbst braucht oder war sie mehr damit beschäftigt heraus zu finden, was die Kinder brauchen? Kennt sie ihre Grenzen? Kann sie für sich sorgen? Das hat sie in der Ausbildung nicht gelernt. Sie hat gelernt, was sie in der Rolle der Lehrerin tun sollte und wertet sich ab, wenn es ihr nicht gelingt. Diese neue Perspektive mit Fokus auf die eigenen Bedürfnisse muss Frau R. erst langsam in ihr Denken integrieren. Für Lehrerinnen und Lehrer galt und gilt zumeist noch immer, sich um die Belange der Schülerinnen und Schüler zu kümmern und selbst neutral zu erscheinen. Die eigenen Stärken durfte man zeigen, aber nicht die eigenen Schwächen und beruflichen Einschränkungen.

Führung und Verantwortung

Im Laufe des Gesprächs entwickelt sich eine weitere Erkenntnis in Hinblick auf die Führung im Klassenzimmer. Je mehr sich Frau R. an den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen orientiert, desto mehr entscheiden diese de facto über die Lehrerin. Frau R. möchte mit den Kindern im Kontakt sein, sie geht auf sie zu und richtet ihr Handeln nach dem Verhalten der Kinder. Dieser gut gemeinte Ansatz macht jedoch die Schüler und Schülerinnen zu denen, die die Führung inne haben. Ein Rollenverhältnis, das Kindern und Jugendlichen nicht gut tut, das sie vielmehr überfordert und verunsichert. In vielen Familien sind ähnliche Prozesse zu beobachten. Aus Hilflosigkeit oder aus zu guten Absichten bekommen die Kinder die Entscheidungshoheit zu geschoben. Kinder und Jugendliche übernehmen den Job, weil er getan werden muss und nicht, weil sie ihn haben wollen oder gar Lust auf die Macht haben. Ganz im Gegenteil – sie sind damit überfordert.

Die Überlegungen zu Führung und Verantwortung bringen Frau R. auf den nächsten Gedanken. Wie viel Nähe oder wie viel Distanz brauchen die einzelnen Kinder? Das Bedürfnis von Frau R. ist es, sehr eng mit allen Kindern in Kontakt zu sein. Schränkt sie möglicherweise die Eigeninitiative und Fähigkeiten der Kinder damit ein und respektiert nicht den individuellen Abstand, den einige brauchen? Damit nähert sich Frau R. der Gleichwürdigkeit in Beziehungen. Sie stimmt ihre Verhaltensweisen und ihre Bedürfnisse mit denen der Kinder ab – immer wieder neu. Sie als Lehrerin kann den Schülerinnen und Schülern vorleben, wie es geht, die eigene Integrität zu schützen und die der anderen zu wahren. Frau R. fasst zum Schluss des Gespräches folgende Aspekte für sich zusammen.

- Ich kümmere mich um meine Bedürfnisse. Was brauche ich, um gut arbeiten zu können?
- Ich habe die Führung inne und gebe den Kindern Orientierung.
- Ich nehme die Kinder ernst, respektiere ihrer Persönlichkeit und vertraue in ihre Kompetenz.

Menschen gibt es nur komplett

Eine Erzieherin bespricht in ihrer kollegialen Reflexionsrunde¹ folgende Situation:

Der 8-jährige Tarek gilt als schwieriges Kind. Die Schule ist mit den Eltern im Gespräch und eine Lerntherapeutin kümmert sich um ihn. Die Erzieherin Heike hatte einen Konflikt mit dem Jungen, der sie anhaltend beschäftigt. Heike kommt dazu, als Tarek mit zwei jüngeren Kindern an einem Ort in der Schule spielt, der für die Kinder verboten ist. Zudem haben sich die Kinder mit Keksen versorgt, die nicht für sie bestimmt waren. Sie haben weiterhin allerlei Gegenstände aus verschiedenen Räumen zusammen getragen, was auch nicht erlaubt ist. Für die Schule sind das mehrere Regelverstöße. Während die beiden kleineren Kinder sich reumütig zeigten, antwortete Tarek auf die Ansprache der Erzieherin, er wisse doch, dass das verboten sei, „Nö! Warum?“. Für Heike ist das sehr schwierig, sie kann auf die Antwort nicht reagieren. Sie erlebt Tarek als frech, dreist und berechnend. Sie fühlt sich hilflos und hat das Gefühl, ihre Professionalität zu verlieren. Das verunsichert sie tief.

Ein Teil der Reflexionsarbeit beleuchtet Heikes Beziehung zu dem Jungen. Heike erzählt, dass sie Tarek jeden Tag in der Schule sucht und daran interessiert ist, wie er arbeitet und sich in der Gruppe verhält. Ihrer Einschätzung nach schafft es Tarek mit Hilfe der Lerntherapeutin, sich zu 80% angepasst zu verhalten. Mit diesen 80% von Tarek fühlt sich Heike wohl.

Heike bekommt eine Rückmeldung aus dem Kreis der Reflexionsrunde, die ihre Aussage an Tarek gerichtet folgendermaßen auf den Punkt bringt: „Mit 80% von Dir kann ich zusammen sein, die übrigen 20% will ich nicht haben.“

Heike erkennt in welchen Denkmustern sie steckt. Auch sie selbst will mit ihrem hilflosen, ohnmächtigen und unprofessionellen Anteil am liebsten nichts zu tun haben. Nur der gut funktionierende Teil darf sein, vom anderen will sie sich distanzieren. Viele Erwachsene kommen in der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen mit ihren eigenen Überlebensstrategien in Kontakt. Sie haben in ihrer Kindheit erlebt, dass bestimmte Verhaltensweisen und Emotionen unerwünscht waren, verurteilt wurden, nicht sein durften. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, diese Teile abzulehnen oder gar abzuspalten. Heute entwerten sie sowohl Teile ihrer selbst als auch

der Kinder und Jugendlichen, mit denen sie zusammenarbeiten. Dieser Prozess hat eine destruktive Wirkung. Nur wer sich als ganzer Mensch gesehen und geachtet erlebt, kann schmerzhaft Erlebnisse und schwere Situationen aus seinem Leben be- und verarbeiten. Das gilt für Kinder genauso wie für Erwachsene. Heike hatte ein gutes Gespür dafür, dass sie an diesem Konflikt etwas für sich lernen kann.

Der Paradigmenwechsel verlangt einen großen Schritt von Schulen

Neben meiner Tätigkeit als Familienberaterin arbeite ich seit einigen Jahren in Berlin und Umgebung in Schulen und in Kindergärten. Ich veranstalte Seminare und Workshops für Pädagoginnen und Pädagogen, führe Beratungsgespräche und hospitiere ab und an im Unterricht. Die stärksten Veränderungen in vermeintlich hoffnungslosen Szenarien zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Schülern, Schülerinnen und deren Eltern passieren immer dann, wenn es mir gelingt, Prozesse auf der Beziehungsebene anzustoßen, die neue Perspektiven eröffnen. Ich sehe meinen Arbeitsbereich darin, die Beziehungskompetenz der Erwachsenen anzuregen und weiterzuentwickeln.

Beziehungskompetenz verstehe ich in dem Sinne, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen als Menschen mit ihren Wünschen und ihren Grenzen, ihren Stärken und ihren Schwächen zeigen, anstatt sich hinter ihrer Rolle zu verstecken. Dass sie mit Kindern und Jugendlichen in Dialog kommen und dass sie Kinder und Jugendliche entsprechend auch als Persönlichkeiten wahrnehmen und nicht als Objekte behandeln.

Eine Subjekt-Objekt Beziehung zeigt sich deutlich in Form von Fragestellungen wie diesen:

- Was macht man mit Kindern, die kein Gemüse essen wollen?
- Was macht man mit Kindern, die nicht still sitzen können?
- Was macht man mit Kindern, die hauen?
- Was macht man mit Jugendlichen, die gewalttätig sind?

Solche Fragen machen Kinder und Jugendliche nicht nur zu Objekten, sie vermitteln obendrein die Illusion, es gäbe eine allgemein gültige Antwort.

Die Schule und andere Bildungseinrichtungen bauen immer noch und immer wieder auf überholte Werte, wie Lob und Tadel, Belohnungssysteme, positive Verstärkung und Anpassung. Dies sind Methoden, die die existenzielle Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen ignorieren. Gleichzeitig wächst die Frustration und die Unzufriedenheit der Erwachsenen. Es wird dringend, Auswege aus der Misere zu finden. Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich auf neuen Boden begeben, denn es zeigt sich deutlich: Wer sich auf den Wandel in der Pädagogik einlässt und die „neuen“ Kompetenzen lernen will, hat kaum Vorbilder. Es ist nicht leicht, sich von dem „Erwachsene-gegen-Kind-Modus“ zu verabschieden, wenn man selbst damit aufgewachsen ist.

Neben der Gleichwürdigkeit, die Subjekt-Subjekt-Beziehungen im Gegensatz zu Subjekt-Objekt-Beziehungen kennzeichnet, ist Verantwortung der zweite Schlüsselbegriff, der in der Pädagogik eine maßgebliche Rolle spielt. Zu der persönlichen Verantwortung, die wir alle für unser

Verhalten, unsere Gefühle, Reaktionen, Werte usw. übernehmen sollten, kommt für den Erwachsenen noch hinzu, dass er in jeder Beziehung und Begegnung mit einem Kind oder Jugendlichen der Verantwortliche für die Qualität der Beziehung ist. Kinder und Jugendliche sind dazu nicht in der Lage. Sie sind auf Vorbilder angewiesen und brauchen gute zwischenmenschliche Erfahrungen. Gehirnforscher haben das sehr ausführlich dargelegt. Wo Eltern oder Pädagogen diese Verantwortung nicht übernehmen wollen oder können, fällt sie Kindern und Jugendlichen zu. Dabei leiden die Kinder und Jugendlichen, und es leidet auch die Beziehung.

Es ist eine der dringendsten Notwendigkeit, dass die Erwachsenen verstehen:

Diese Verantwortung kann weder an die Kinder oder Jugendlichen delegiert noch zwischen Erwachsenen und Kindern aufgeteilt werden. Das gilt gleichermaßen für das Elternhaus wie für das Klassenzimmer.

Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung – „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung



Rainer Spangenberg, Dipl. Politologe, ist seit 2002 Regionalreferent für Bildung und Integration der RAA Brandenburg für die Landkreise Dahme-Spreewald und Teltow-Fläming. Er ist ausgebildeter Erwachsenenbildner und Mediator mit Weiterbildungen zum Anti-Bias-Trainer und zum Multiplikator für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Seine inhaltlichen Schwerpunkte sind Interkulturelles Lernen, Integration/Inklusion und interkulturelle Öffnung von Einrichtungen, Antidiskriminierungs- und Anti-Bias-Arbeit/ Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Rechtsextremismus, Rassismus und Fragen der pädagogischen Auseinandersetzung damit sowie Konstruktiver Umgang mit Konflikten/Gewaltprävention in pädagogischen Einrichtungen.



Ich beschäftige mich in diesem Beitrag mit der Frage, wie Brandenburger Schulen sich systematisch zu Lernorten entwickeln können, in denen sich alle Schüler/innen und Erwachsenen mit ihren Bedürfnissen, Kompetenzen und Hintergründen erfolgreich einbringen können. Dazu werde ich zunächst mein Verständnis von Inklusion vorstellen und erläutern, welchen wichtigen Beitrag meines Erachtens neben dem „Index für Inklusion“ der *Anti-Bias-Ansatz* bzw. „vorurteilsbewusste Pädagogik“ dazu leisten kann. Dann werde ich anhand von sieben Handlungsfeldern inklusiver Schulentwicklung darstellen, wie eine „vorurteilsbewusst inklusiv ausgerichtete“ Schule idealtypisch aussehen könnte, und schließlich eine Möglichkeit skizzieren, einen entsprechenden Schulentwicklungsprozess zu beginnen.

Demokratische Werkzeuge und Inklusion, inklusive Schulentwicklung und der „Index for Inclusion“

Die Auseinandersetzung um Inklusion und inklusive Schulentwicklung wurde durch Veröffentlichungen der Unesco forciert und durch den in Großbritannien entwickelten „Index for Inclusion“ (in der deutschen Fassung: „Index für Inklusion“: Boban/Hinz 2003) beeinflusst. Dabei geht es um mehr als „nur“ um die Schließung der Förderschulen und die selbstverständliche Aufnahme von Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in „Regelschulen“, die in der aktuellen schulpolitischen Diskussion um Inklusion (nicht nur) in Brandenburg im Mittelpunkt steht. Die Unesco definiert Inklusion als einen Prozess, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (DUK 2009: 9). So verstandene Inklusion verlangt „einen radikalen Blickwechsel – weg vom Lernenden, der sich in ein bestehendes Bildungssystem zu integrieren habe, hin zu einem Bildungssystem selbst, das an die Bedürfnisse aller Lernenden angepasst wer-

den müsse“ (Sulzer/Wagner 2011: 11). Damit bedeutet inklusive Schulentwicklung die Herausforderung, sich auf einen längeren Lern- und Entwicklungsprozess einzulassen. Ein entsprechendes Konzept muss im Alltagsgeschehen der Einrichtung verankert und dort für alle Angehörigen der Schulgemeinschaft erlebbar sein.

Mit dem „Index für Inklusion“ liegt ein Konzept für inklusive Schulentwicklung vor, das einen Leitfaden für einen „idealtypischen“ Schulentwicklungsprozess (Boban/Hinz 2003: 21-48), eine Liste von Indikatoren für inklusive Schulpraxis sowie ca. 500 diese weiter konkretisierende Fragen (ebd.: 49-96) umfasst. Zentrale Grundgedanken (Haltungen, Prinzipien, „Schlüsselkonzepte“, zusammengefasst in Boban/Hinz 2003: 9-14) haben die „inklusive Pädagogik“ des Index für Inklusion und der *Anti-Bias-Ansatz* gemeinsam:

- Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung aller werden als notwendige Grundlage für Teilhabe und erfolgreiches Lernen verstanden.
- Vielfalt wird bejaht und als zu nutzende Ressource, als Lernchance – nicht als „Problem“ – betrachtet.
- Im Vordergrund der Aufmerksamkeit und Bemühungen um Veränderung stehen nicht etwa spezielle Förderbedarfe bestimmter „defizitbehafteter“ Schüler/innen, sondern Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller.

Die meisten Indikatoren des Index beziehen sich auf die beiden erstgenannten Aspekte, also auf Wertschätzung und Nutzbarmachung von Vielfalt (neudeutsch auch „Diversity Management“) als grundlegendes Inklusions-Prinzip. Der dritte Aspekt weist – wie das Postulat der Unesco, Exklusion in der Bildung zu reduzieren und letztlich abzuschaffen – auf die Notwendigkeit hin, vielfältige Erscheinungsformen, Mechanismen und Wirkungen von Diskriminierung in den Blick zu nehmen und ihnen aktiv zu begegnen, damit Inklusion gelingen kann. Gerade hier kann der *Anti-Bias-* als *Antidiskriminierungs-Ansatz* Wertvolles beitragen: die Sensibilität für Teilhabebarrrieren auf verschiedenen Ebenen (diskriminierende Haltungen und Handlungen von Individuen, institutionelle und gesellschaftliche Diskriminierung) schärfen und die auf deren Reduzierung zielenden Indikatoren des Index für Inklusion ergänzen.

Der Anti-Bias-Ansatz – Vorurteilsbewusste Pädagogik

Der *Anti-Bias-Ansatz* (englisch: *Anti Bias Approach*) wurde von Kleinkindpädagog/innen um Louise Derman-Sparks in den 80er Jahren in den USA begründet und Anfang der 90er Jahre im Nach-Apartheid-Südafrika auch für die Erwachsenenbildung weiterentwickelt. In Deutschland wird er inzwischen in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern (Elementarbereich, Schule, außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung) eingesetzt.¹ Das Berliner Projekt KINDERWELTEN hat den Ansatz unter dem Namen Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zunächst für den Bereich der vorschulischen Pädagogik als konkretes „inklusives“ Praxis-konzept für Kindertageseinrichtungen in Deutschland adaptiert, das inzwischen auch für Grundschulen weiterentwickelt wird.²

Ein besonderes Potenzial gerade des *Anti-Bias-Ansatzes* für Inklusion in Bildungseinrichtungen liegt für mich in seinem umfassenden Verständnis von Diskriminierung – und damit von Exklusion und Teilhabebarrrieren: *Anti-Bias-Arbeit* nimmt nicht nur offensichtliche, „böartige“ Diskriminierungstatbestände, sondern auch „subtile“ Vorurteile oder Voreingenommenheiten und Schief lagen (Bedeutungen des englischen Wortes „Bias“) in den Blick, deren

Ausdruck und Hintergründe nicht nur in individuellen Äußerungen oder Verhaltensweisen, sondern auch in institutionellen, kulturellen und gesellschaftlichen (Rahmen-) Bedingungen, sowie schließlich Benachteiligungen nicht nur aufgrund eines bestimmten Vielfalt-Aspekts (etwa aufgrund von „Behinderung“ oder rassistische Diskriminierung), sondern wegen sehr unterschiedlicher Merkmale wie Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Schicht-Zugehörigkeit, Beeinträchtigungen, Religion oder sexuelle Orientierung.

Anti-Bias-Arbeit strebt soziale Verhältnisse an, in denen alle Menschen gleiche Chancen auf Anerkennung, Teilhabe und Entfaltung haben. Wertebasis ist die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit. Die vier aufeinander aufbauenden Ziele pädagogischer Arbeit nach dem *Anti-Bias-Ansatz* sind 1. die Anerkennung und Stärkung aller an Lernprozessen Beteiligten in ihrer individuellen und Bezugsgruppen-Identität, 2. die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt unter Menschen, 3. die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung und schließlich 4. die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden.

Die Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg arbeiten seit 2005 in Brandenburger Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie in der außerschulischen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung mit dem *Anti-Bias-Ansatz*, denn er ist unseres Erachtens hervorragend geeignet, zu einem offeneren und respektvolleren Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und verbesserter gesellschaftlicher Teilhabe aller Menschen in Brandenburg beizutragen (Spangenberg 2010: 221-225). Damit ist vorurteilsbewusste Pädagogik³ für mich auch ein wichtiger Bezugspunkt für inklusive Schulentwicklung im oben skizzierten Sinne – wobei hier allerdings noch keine dem Index für Inklusion vergleichbare Konzeptentwicklung vorliegt.

Zur Veranschaulichung der Gegenstände und Grundgedanken vorurteilsbewusster Pädagogik einige Situationen, die mir im Rahmen meiner Beratungs- und Fortbildungs- bzw. Projektarbeit an verschiedenen Brandenburger Schulen „begegnen sind“:

1 Zur Einführung in Geschichte und Grundannahmen des *Anti-Bias-Ansatzes* siehe zum Beispiel Shantal Hertel (2007): Was ist *Anti-Bias*? <http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB.pdf>

2 Nähere Informationen dazu und zahlreiche Materialien zum Download unter <http://www.kinderwelten.net>.

3 „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ verwende ich als Oberbegriff für Bildungsarbeit sowohl nach dem *Anti-Bias-Ansatz* allgemein als auch nach dem speziell für die pädagogische Arbeit mit Kindern konkretisierten *KINDERWELTEN-Ansatz* Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.

- ...❖ Der 13-jährige etwas dicke Paul wird in seiner Oberschulklasse von vielen Mitschüler/innen mit „Hamster“ angesprochen, obwohl er immer wieder signalisiert, dass ihm das unangenehm ist.
- ...❖ Der 7-jährige Dennis fragt einen Pädagogen, ob in den nachmittäglichen (außerschulischen) Kindertreff tatsächlich nur „Assis“ kämen. Das würde in seiner Grundschulklasse erzählt.
- ...❖ An der Info-Wand einer Grundschule hängt ein Aushang, der die „Liebe[n] Jungen und Mädchen“ einlädt, bei der Fußball-AG mitzumachen. Die 8-jährige Nicole liebäugelt schon länger damit, sich für die AG anzumelden. Sie schreckte davor bisher aber immer wieder zurück, weil sie nur von Jungen weiß, die daran teilnehmen, und der Aushang nur Fotos von Fußball spielenden Jungen und Stars der deutschen Männer-Nationalmannschaft zeigt.
- ...❖ Lehrerinnen einer Oberschule leiden darunter, dass sie sich von einigen männlichen Schülern mit Zuwanderungshintergrund und deren Vätern aufgrund ihres Geschlechts nicht respektiert fühlen. Bei Konflikten werden sie gelegentlich als „Rassist[innen]“ bezeichnet.⁴

Die Vielfalt-Aspekte, um die es in den skizzierten Situationen zumindest vordergründig zu gehen scheint, sind sehr unterschiedlich: körperliche Merkmale (Statur), soziale Schichtzugehörigkeit, Geschlecht bzw. Geschlechterrollen und ethnisch-kulturelle Herkunft.

Gemeinsam ist den Situationen zum einen, dass Menschen in der Schule Botschaften hinsichtlich bestimmter Merkmale oder Gruppen-Zugehörigkeiten aussenden bzw. bekommen, die davon Betroffene in ihrer Identität beschädigen können und ihre Chancen schmälern, sich anerkannt zu fühlen und selbstbewusst an Lernprozessen teilzuhaben. Eine zweite Gemeinsamkeit: An keiner der betreffenden Schulen gab es ein im Kollegium verabredetes Konzept, Strukturen oder „Routinen“ für den Umgang mit solchen Situationen. Unter anderem darum würde es bei vorurteilsbewusster inklusiver Schulentwicklung gehen.

Vorurteilsbewusste Pädagogik an Schulen: bisherige Projekte und Ansätze für eine Weiterentwicklung im Sinne inklusiver Schulentwicklung

Der Berliner FiPP e. V. (Fortbildungsinstitut für die Pädagogische Praxis) arbeitet seit etwa zehn Jahren mit dem *Anti-Bias-Ansatz* an einigen Berliner Grundschulen, wobei bisher die Arbeit mit Schüler/innen im Mittelpunkt stand und dafür Methoden und Lernbausteine entwickelt wurden (FiPP e. V. 2004, 2010, 2011). *Anti-Bias*-Fortbildungen für Lehrkräfte bieten verschiedene Träger (nicht zuletzt die RAA Brandenburg – siehe RAA Brandenburg 2009: 16-18) an. Projektarbeit mit Schüler/innen und Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, die auf eine „Haltungsänderung“ oder „Sensibilisierung“ einzelner Akteure abzielen, können aber allein keine strukturelle Veränderung von Schule im Sinne etwa einer inklusiven Schulentwicklung bewirken, sondern bestenfalls Teil davon sein. Am ambitioniertesten hinsichtlich einer systematischen Konkretisierung des *Anti-Bias-Ansatzes* für den schulischen Bereich erscheint mir bisher die Arbeit des Berliner Projekts KINDERWELTEN mit pädagogischen Fachkräften (Lehrkräften und Erzieher/innen) aus acht Grundschulen im Rahmen des bundesweiten Modellpro-

4 *Statt in die Deutungs-Falle „Macho-Kultur“ zu gehen, könnten die Wahrnehmungen und „Nöte“ der Oberschullehrer/innen „vorurteilsbewusst“ zum Anlass genommen werden, sich im Kollegium – etwa in Form kollegialer Beratung und/oder im Rahmen einer Fortbildung – mit Fragen wie den folgenden zu beschäftigen: Wie stellen sich ganz konkrete Konflikt-Situationen aus den Perspektiven der verschiedenen Beteiligten (im Falle der Schüler oder Väter: möglicherweise) dar? Wo geht es den Lehrerinnen darum, konkrete Verhaltensweisen (oder Geschlechterrollenbilder) als unfair zurückzuweisen und ihre Integrität zu behaupten? Wo könnten interkulturelle Kommunikationsstörungen vorliegen? Und auf einer anderen Problemebene: Wie weit fühlen sich die Schüler bzw. Väter, die den Lehrerinnen „Probleme machen“, als Teil der Schulgemeinschaft, willkommen und akzeptiert? Steckt hinter „Rassismus“-Vorwürfen an Lehrerinnen als Angehörige der einheimisch-deutschen Mehrheitsgesellschaft im Konflikt möglicherweise (auch) eine indirekte „Retourkutsche“ für – als solche empfundene – Diskriminierungserfahrungen und/oder ein „Rückzug“ auf das „Identitätsmerkmal Migrationshintergrund“? Wenn ja, was kann seitens der Pädagog/innen in verschiedenen Handlungsfeldern getan werden, um dem entgegen zu wirken bzw. das Zugehörigkeitsgefühl von Schülern wie Eltern zur Schule zu stärken?*

jekts „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ 2008 bis 2010.⁵ KINDERWELTEN will an die dabei gemachten Erfahrungen ab Sommer 2012 mit einem neuen Projekt „Inklusive Schulentwicklung“ in Grundschulen in Berlin-Kreuzberg anknüpfen.

Ich habe als von KINDERWELTEN zum „Multiplikator für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ weitergebildeter *Anti-Bias-Trainer* in den vergangenen Jahren selbst zum Teil längerfristig und intensiv mit Brandenburger Kita-Teams nach diesem Ansatz gearbeitet. Die Konkretisierung der *Anti-Bias-Ziele* für die Praxis in Kindertageseinrichtungen, zu vier Handlungsfeldern⁶, in Qualitätsansprüchen und (detaillierter in) Kriterien durch KINDERWELTEN ist für mich ein wichtiger Bezugspunkt für inklusive Arbeit auch im Bereich Schule – und zwar nicht nur in Grund-, sondern auch in Sekundarschulen: Dass Menschen besser lernen können, wenn sie sich im sozialen Lernumfeld wertgeschätzt und zugehörig fühlen, sich in den Lernmaterialien und Themen „wiedererkennen“, positive Bezüge zu ihrer Identität herstellen können und sich als kompetent erleben, gilt für Vorschulkinder, Grundschüler/innen, Achtklässler/innen wie für Erwachsene. Ebenso, dass umgekehrt nicht nur ausdrückliche Ausgrenzung, sondern auch „subtilere“ Botschaften, nicht „richtig“ zu sein, es erschweren, Bildungsangebote für sich zu nutzen und die eigenen Kompetenzen zur Geltung zu bringen.

Um *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* als systematisches Praxiskonzept für den schulischen Bereich und damit – je nach Schulart – für die pädagogische Arbeit mit Lernenden sehr unterschiedlicher Altersgruppen anzupassen, bedarf es allerdings einer konzeptionellen Weiterentwicklung. Mir geht es hier „nur“ darum, Elemente dieses Ansatzes für inklusive Schulentwicklung nutzbar zu machen.

Vorurteilsbewusste inklusive Schulentwicklung: Handlungsfelder und Indikatoren

Bezüglich einer *inhaltlichen* Strukturierungshilfe für inklusive Schulentwicklungsprozesse möchte ich von den von KINDERWELTEN zunächst für Kindertageseinrichtungen entwickelten Handlungsfeldern ausgehen und Überlegungen zu deren Anpassung an die Bedingungen in Grundschulen (Wagner 2009) aufgreifen und modifizieren:

- Das Handlungsfeld „Lernumgebung“ lässt sich für Schulen in die Aspekte Gestaltung der Räumlichkeiten und Auswahl, Gestaltung und Einsatz der Unterrichtsmaterialien gliedern.
- Dem Kita-Handlungsfeld „Interaktion mit Kindern“ entspricht im schulischen Bereich aus meiner Sicht die Gestaltung zum einen der inhaltlichen und sozialen Lernprozesse in konkreten Lerngruppen, zum anderen die Gestaltung des Umgangs miteinander und mit Konflikten auf Klassen-Ebene wie innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft.
- Als weitere zu berücksichtigende Handlungsfelder sehe ich wie im Kita-Bereich die Zusammenarbeit der Pädagog/innen mit den Eltern sowie die im Team bzw. Kollegium und darüber hinaus die Gestaltung der Beziehungen zu anderen Akteuren im Gemeinwesen.

Damit schlage ich sieben Handlungsfelder „vorurteilsbewusster inklusiver Schulentwicklung“ vor. Um einen Eindruck zu vermitteln, was inklusive Praxis in diesen Handlungsfeldern bedeutet, benenne ich im Folgenden jeweils einige Beispiele oder „Indikatoren“ dafür.⁷

5 Siehe: Barbara Henkys/Angeli Kuipers (2010): *Inklusion in Grundschulen. Erfahrungen aus dem Projekt KINDERWELTEN.* http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/11_vbue_grundschule.pdf; Wagner 2009

6 Die vier Handlungsfelder Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kitas sind: die Gestaltung der Lernumgebung (Räume, Flure, Spielmaterialien, Bücher etc.), der Interaktion mit den Kindern (verbale und nonverbale Kommunikation, Lernprozesse, Rituale etc.), der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der im Team. Die *Anti-Bias-Ziele* hat KINDERWELTEN für die Arbeit mit Kindern als vier Grundsätze Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung konkretisiert.

7 Als „Inspirationsquellen“ und „Steinbrüche“ nutze ich die (unveröffentlichten) Erprobungsfassungen des KINDERWELTEN-„Qualitätshandbuch Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ (2008-2010), den *Index für Inklusion für Schulen* (Boban/Hinz 2003: 49-96) sowie Veröffentlichungen, die sich mit interkultureller Schulentwicklung bzw. für Lehrkräfte wichtigen Aspekten interkultureller Kompetenz beschäftigen (vor allem Schanz 2008; Schanz/Schoof-Wetzig 2008; Lichtblau u. a. 2008). Die von mir angeführten Beispiele entsprechen hinsichtlich ihrer Konkretheit eher den Indikatoren des *Index für Inklusion* als den Kriterien, die die Qualitätsansprüche von KINDERWELTEN konkretisieren.

Gestaltung der Räumlichkeiten

Prinzipien vorurteilsbewusster bzw. inklusiver Gestaltung der Räumlichkeiten sind Widerspiegelung, Wertschätzung, Teilhabe und Barrierefreiheit. Das bedeutet (s. rechts):



Die Vielfalt der Familiensprachen spiegelt sich in mehrsprachigen Willkommensschildern wider.

Auswahl, Gestaltung und Einsatz der Unterrichtsmaterialien

Zentrale Leitlinien vorurteilsbewusster Pädagogik sind in diesem Handlungsfeld die Widerspiegelung der Identitäts-Merkmale aller Schüler/innen, das heißt die Vielfalt kultureller Hintergründe, äußerer Merkmale, Interessen und Lebenswirklichkeiten in Schulbüchern, Arbeitsblättern und anderen Medien, die Vermeidung oder kritische Thematisierung darin enthaltener Stereotype, einseitiger und/oder abwertender verbaler oder bildlicher Darstellungen sowie die Thematisierung von Unterschieden zwischen Menschen auf der Grundlage des Bewusstseins über grundlegende Gemeinsamkeiten.

- Klassenräume lassen die jeweilige Klasse als heterogene Gemeinschaft einzigartiger Individuen erkennen: Ihre Gestaltung spiegelt Gemeinsamkeiten und individuelle Besonderheiten aller Schüler/innen wider.
- Die Flure sind mit Werken grundsätzlich aller Schüler/innen geschmückt, die vielfältige Aspekte ihrer Identitäten (Hobbies, Interessen etc.) veranschaulichen – und nicht etwa nur mit „herausragenden“ Kunstwerken „leistungsstarker“ Schüler/innen.
- Das Prinzip der Vielfalt der Schulgemeinschaft (zum Beispiel hinsichtlich der in der Schule vertretenen Familiensprachen) ist bereits im Eingangsbereich erkennbar.
- Die Schule – Gebäude, Einrichtung und Außengelände – ist einladend und „wertvoll“ gestaltet, so dass die Schüler/innen, ihre Angehörigen wie auch die anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft Wohlbefinden, Wertschätzung und die Identifikation mit ihrem Lernort empfinden.
- Alle Schüler/innen haben Gelegenheit, Einfluss auf die Gestaltung der Räumlichkeiten und Außenanlagen zu nehmen und daran mitzuwirken.
- Räume, Flure und Außengelände tragen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen beim Lernen, in Pausen, Freistunden u. ä. (Bewegung und Spiel, Gespräche, individueller Rückzug zum Arbeiten oder Erholen) Rechnung.
- Die barrierefreie Zugänglichkeit aller Bereiche der Schulgebäude und Außenanlagen ist für alle gewährleistet. Die Bedürfnisse von gehörlosen, sehgeschädigten und körperbehinderten Menschen werden berücksichtigt. Die Klassen- bzw. Unterrichtsräume sind so eingerichtet und ausgestattet, dass das selbstständige Lernen aller unterstützt wird.

- Die Lehrkräfte überprüfen die Unterrichtsmaterialien „vorurteilsbewusst“ darauf, ob, wählen sie so aus bzw. gestalten sie so, dass
 - sie den Hintergründen, Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen entsprechen,
 - sich alle Schüler/innen mit ihren Identitäts-Merkmalen darin wiedererkennen können,
 - auch und gerade Schüler/innen, die mit wichtigen Merkmalen Minderheiten angehören, in der Darstellung sozialer Vielfalt Identifikationsfiguren finden, die als kompetent und handlungsfähig und nicht problembeladen, schwach oder „bemitleidenswert“ dargestellt werden.
- Enthalten Unterrichtsmaterialien stereotype oder abwertende Darstellungen von Menschen(-gruppen), regen die Lehrkräfte die Schüler/innen an, darüber kritisch nachzudenken und Alternativen dazu zu entwickeln.
- Die Unterrichtsmaterialien werden den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen angepasst und dementsprechend in verschiedenen Varianten erstellt, z. B. differenziert nach Schwierigkeitsgrad, in Großdruck, Brailleschrift oder als Hörkassette.

Gestaltung der Lernprozesse in Gruppen

Lehrkräfte, die inklusiv arbeiten möchten, stehen unter den Bedingungen des Schule prägenden Benotungssystems vor der Herausforderung, zu gewährleisten, dass sich alle, auch im herkömmlichen Sinne als „leistungsschwach“ wahrgenommene Schüler/innen, als kompetent erleben können und positive Rückmeldungen bekommen.⁸ Auch das Inklusions-Prinzip, der Vielfalt individueller Lernvoraussetzungen und -prozesse der Schüler/innen didaktisch Rechnung zu tragen, vor allem durch individualisiertes Lernen und binnendifferenzierten Unterricht, liegt zur „gängigen“ Unterrichtsgestaltung quer.⁹ Schließlich gilt es – im Sinne der vier *Anti-Bias*-Ziele – inhaltlich an Identitäten, Erfahrungen und Interessen aller Schüler/innen anzuknüpfen. Indikatoren dazu:

- Die Pädagog/innen vermitteln allen Schüler/innen Wertschätzung und Vertrauen in ihre Potentiale, bestärken sie darin, stolz auf ihre Leistungen und Erfolge zu sein. Sie nutzen verschiedene Formen wertschätzender Rückmeldungen und ermutigender, leistungsförderlicher Bewertung individueller Lernfortschritte.
- Die Schüler/innen haben vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen. Alle Fertigkeiten und Kenntnisse wie z. B. zusätzliche Sprachen, besondere Kommunikationssysteme, Hobbys, Interessen oder Arbeitserfahrungen werden gewürdigt und auch in Zeugnissen wiedergespiegelt.
- Alle Klassen- und Fachlehrer/innen fühlen sich für das Lernen aller Schüler/innen in ihrem Unterricht verantwortlich und berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen aller, indem sie ihre (potentielle) Perspektive in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen und wo nötig differenzierten Unterricht durchführen. Der Unterricht ist geprägt von methodischer Vielfalt, berücksichtigt emotionale Aspekte des Lernens genauso stark wie kognitive und fördert die Lust am Lernen. Wichtige Arbeitsformen sind kooperative Gruppenarbeit in bezüglich Leistungsfähigkeit, Herkunft, Geschlecht etc. heterogen zusammengesetzten Lerngruppen sowie Projektarbeit, die die Klassengemeinschaft fördert.
- Die Lehrkräfte gestalten Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Themen sozialer Vielfalt „vorurteilsbewusst“ unter Berücksichtigung der Vielfalt in der Lerngruppe. Dabei fördern sie einen wertschätzenden Austausch der Schüler/innen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede und vermeiden es, Minderheiten-Angehörige „besondernd“ zum Lernobjekt der Mehrheit zu machen.
- Die Lernaktivitäten werden inhaltlich so gestaltet, dass sie ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion fördern sowie die Schüler/innen zur Hinterfragung von Stereotypen und diskriminierenden Darstellungen anregen.
- Es gibt ein umfassendes, schriftlich formuliertes Sprachförderkonzept, das sich grundsätzlich an alle Schüler/innen richtet, die Mehrsprachigkeit von Schüler/innen als Ressource thematisiert und nutzt sowie mit dem Regelunterricht verzahnte „Deutsch als Zweitsprache“- und herkunftssprachliche (AG-)Angebote für mehrsprachige Kinder beinhaltet.

Gestaltung des Umgangs miteinander und mit Konflikten

Indikatoren für einen Inklusion fördernden und Diskriminierung entgegen wirkenden Umgang miteinander betreffen sowohl die Klassenebene als auch die gesamte Schulgemeinschaft:

- Eine entsprechend gestaltete Öffentlichkeitsarbeit, ein freundlicher Empfang beim Erstkontakt, Rituale und Programme (z. B. Einschulungsfeiern, Einführungsprogramme, Kennenlern-Projektwochen für neue Klassen, Pat/innen-Programme zur Unterstützung neuer Schüler/innen) vermitteln allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft die Botschaft, in der Einrichtung willkommen zu sein und bieten Unterstützung beim „Ankommen“.
- Wertschätzung für Vielfalt, ein respektvoller und partnerschaftlicher Umgang miteinander und die Ächtung von Ausgrenzung, Mobbing und jedweder Gewalt sind als grundlegende Prinzipien in Leitbild, Schulord-

8 Zum Widerspruch zwischen diesem Prinzip inklusiver und vorurteilsbewusster Bildung und dem Notensystem und zu Alternativen (soweit im Rahmen der Schulgesetze möglich) siehe: *mittendrin* e. V. 2011: 212-219.

9 Siehe: „Der Abschied vom Lernen im Gleichschritt“ in: *mittendrin* e. V. 2011: 32 ff.

nung o. ä. verankert, für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft verständlich formuliert und allen bekannt.

- Die Pädagog/innen treten für diese Prinzipien im Schulalltag glaubwürdig und nachvollziehbar begründet – kurz: „vorbildlich“ – ein, sowohl in Gesprächen mit den Schüler/innen als auch durch konsequentes Intervenieren bei unfairem, verletzenden Verhalten. Dabei verfahren sie nach einem Interventionskonzept, das die von verletzendem Verhalten Betroffenen stärkt und eine Beschämung oder Ausgrenzung der Urheber solchen Verhaltens vermeidet.
- Im Rahmen von Unterrichtseinheiten, Projekten und anlassbezogenen Gesprächen initiieren die Pädagog/innen Dialoge mit und unter den Schüler/innen über Fragen von (Un-)Fairness und Gerechtigkeit, stärken deren Kompetenzen hinsichtlich Selbstwahrnehmung und Empathie, entwickeln mit ihnen gemeinsam konkrete Handlungsansätze gegen unfaire Verhaltensweisen und bestärken prosoziale Handlungen und Äußerungen.
- Die Schüler/innen werden an der Aushandlung und Formulierung von Regeln für das Miteinander beteiligt. Es gibt institutionalisierte Formen und „Rituale“ konstruktiver Konfliktbearbeitung auf Klassen- und Schulebene (wie z. B. Klassenrat, von Pädagog/innen moderierte Konfliktgespräche oder Schüler/innen-Streit-schlichter/innen-Programme).

Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern

Bei der vorurteilsbewussten und inklusiven Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Pädagog/innen und Eltern (bzw. anderen Erziehungsberechtigten) geht es weniger um die institutionalisierte Mitbestimmung letzterer über Elternvertreter/innen in Gremien als vielmehr um eine im Einrichtungsalltag gelebte „Bildungs- und Erziehungspartner-schaft“.

- Die Eltern werden auf für alle zugängliche und verständliche Weise (z. B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kassette, in Großdruck) über alle wichtigen Belange der Schule informiert. Für Elterngespräche werden bei Bedarf Dolmetscher einbezogen.
- Alle Eltern bekommen die Botschaft, mit ihren Anliegen willkommen zu sein und ernst genommen zu werden. Die Pädagog/innen führen mit den Eltern ressourcenorientierte Dialoge über die jeweiligen Wahrnehmungen von und Erfahrungen mit deren Kindern und erstellen mit ihnen gemeinsam individuelle Förderpläne.
- Die Pädagog/innen zeigen allen Eltern Interesse an und Wertschätzung für ihre Familienkulturen und Erziehungsvorstellungen, sind sensibel für Lernhindernisse, die aufgrund von Unterschieden zwischen der Kultur in der Schule und Zuhause entstehen können, und wirken diesen gemeinsam mit den Eltern entgegen. Sie unterstützen Eltern bei der Stärkung der Identität ihrer Kinder.
- Die Eltern werden ermutigt, sich in die Gestaltung des Schullebens einzubringen, zum Beispiel unterstützend am Unterricht teilzunehmen. Spezielle Kompetenzen von Eltern wie z. B. ihre Berufe, Fertigkeiten, Sprachen oder Hobbys werden als Ressourcen einbezogen, um allen Schüler/innen Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen und Lernanreize zu bieten.

Gestaltung der Zusammenarbeit im Kollegium bzw. Team

In diesem Handlungsfeld geht es um die Etablierung eines respektvollen, wertschätzenden Umgangs miteinander sowie die Anerkennung und bewusste Nutzung der Vielfalt im Kollegium.

- Die Mitarbeiter/innen gehen unabhängig von ihrer Berufsrolle, ihres Geschlechts, ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft etc. respektvoll und wertschätzend miteinander um.
- Alle Mitarbeiter/innen werden zu Versammlungen, Fortbildungen u. ä. eingeladen und in Prozesse der Schulentwicklung und Schulprogrammumsetzung einbezogen.
- Die Pädagog/innen setzen sich im Team selbstreflexiv, mit Blick auf die eigene Institution und gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit Fragen individueller und Bezugsgruppen-Identitäten, (des Umgangs mit) sozialer Vielfalt, von Voreingenommenheiten und Diskriminierung auseinander. Sie schärfen ihre Sensibilität

für Einseitigkeiten und Ausgrenzung, reflektieren ihr eigenes Denken und ihren Sprachgebrauch kritisch bezüglich Stereotypen, Etikettierungen oder Stigmatisierungen gegenüber Angehörigen bestimmter Gruppen oder einzelnen Schüler/innen und geben einander diesbezüglich wertschätzend Rückmeldungen. Sie entwickeln gemeinsam ein Interventionskonzept gegenüber unfairen Verhaltensweisen, Ausgrenzung oder Mobbing.

- Die Pädagog/innen tauschen sich darüber aus, wie sie auf Probleme eingehen können, die Schüler/innen haben und machen, und nutzen ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Kompetenzen als Ressourcen. Für einen solchen Austausch, zum Beispiel in Form kollegialer Beratung, gibt es formelle und informelle Gelegenheiten.
- Die Lehrer/innen planen, unterrichten und reflektieren (idealerweise) im Team oder stimmen ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung in Lerngruppen zumindest aufeinander ab und beziehen dabei gegebenenfalls weitere Pädagog/innen ein.
- Die unterschiedlichen Fertigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Hintergründe aller Mitarbeiter/innen sind im Kollegium bekannt, werden als Ressourcen bewusst wahrgenommen und genutzt.
- Es werden systematisch Fortbildungsbedarfe im Kollegium zu verschiedenen Aspekten von Inklusion, erhoben und entsprechende Angebote organisiert. Angebote der Prozessbegleitung und (Team-)Supervision stehen zur Verfügung und werden genutzt.
- Die Personalpolitik der Schule zielt auf die Widerspiegelung der Gruppierungen des Einzugsbereiches in der Zusammensetzung des Kollegiums, die Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Beeinträchtigungen sowie die Gleichstellung der Geschlechter und von Menschen mit Behinderung.

Gestaltung der Beziehungen zu anderen Akteuren im Gemeinwesen

Eine „inklusive Schule“ ist kein gegenüber ihrem Umfeld abgeschottetes System, sondern nutzt die Ressourcen im Gemeinwesen und wirkt ihrerseits im Sinne von Inklusion in dieses hinein:

- Die Schule vermittelt über ihre Öffentlichkeitsarbeit ins Gemeinwesen hinein die Botschaft, grundsätzlich für alle Kinder bzw. Jugendlichen und ihre Angehörigen offen und an einer Zusammenarbeit mit anderen Akteuren interessiert zu sein.
- Die Ressourcen im Umfeld der Schule (z. B. Jugendhilfe- und Kultureinrichtungen, Beratungsstellen, Initiativen und Verbände, Sport- u.a. Vereine, Religionsgemeinschaften) sind allen Mitarbeiter/innen bekannt und werden genutzt. Mitglieder verschiedener lokaler Gruppierungen (z. B. ältere Menschen, Angehörige verschiedener ethnischer Gruppen oder Religionsgemeinschaften) sind in Aktivitäten der Schule einbezogen und tragen etwas zu den Unterrichtsinhalten bei. Menschen aus dem Umfeld der Schule werden zum Beispiel in ihrer Vielfältigkeit als Unterstützung in den Unterricht eingeladen, sind als Pat/innen oder Mentor/innen tätig, um Schüler/innen mit Schwierigkeiten zu unterstützen.
- Die Schule beteiligt sich ihrerseits an Aktivitäten im Gemeinwesen, etwa lokaler Gruppierungen, an Gremien, Stadtteilkonferenzen o. ä.
- Die Schüler/innen erleben im Unterricht bzw. in Projekten die kulturelle und soziale Vielfalt ihres Gemeinwesens und haben die Möglichkeit, an Aktivitäten außerhalb der Schule teilzunehmen.

Wie kann eine vorurteilsbewusste inklusive Schulentwicklung beginnen?

Darüber, wie umfangreich eine inklusive Schulentwicklung sein und wie der Prozess strukturiert werden soll, wie seine Steuerung und dann die Umsetzung der vereinbarten Vorhaben schulintern organisiert, welche externe Unterstützung in Anspruch genommen werden soll und kann, oder über Form und Intensität der Beteiligung von Schüler/innen und Eltern sind für die jeweilige Einrichtung konkrete Entscheidungen zu treffen. Damit überhaupt von einem systematischen inklusiven Entwicklungsprozess gesprochen werden kann, sollten meines Erachtens aber zumindest folgende Kriterien erfüllt sein:

- die demokratisch getroffene Entscheidung für eine längerfristige Auseinandersetzung mit Inklusion, für einen Prozess, der die Phasen Ist-Analyse, Zielformulierung, Umsetzung und Evaluation umfasst,
- die Einbeziehung des gesamten Kollegiums als den Prozess Mitgestaltende,
- die Einbeziehung der Schüler/innen und Eltern zumindest durch Einholen von deren Perspektive und ihre Information,
- die Thematisierung aller Handlungsfelder, auch wenn nicht notwendigerweise alle (gleich und umfassend) bearbeitet, sondern bewusst Schwerpunkte gesetzt werden.

Folgende zwei Phasen halte ich als Grundlage für veränderndes Handeln im Sinne vorurteilsbewusster inklusiver Schulentwicklung für sinnvoll¹⁰: Erstens die Erarbeitung eines gemeinsamen Grundverständnisses von vorurteilsbewusster Pädagogik und Inklusion im gesamten Kollegium (zum Beispiel in Form einer mehrtägigen schulinternen Fortbildung, die an *Anti-Bias-Sensibilisierungsworkshops* angelehnt ist und außerdem in das Thema Inklusion in pädagogischen Einrichtungen und deren Handlungsfelder einführt) und auf dieser Grundlage die möglichst breit getragene Entscheidung für einen entsprechenden Entwicklungsprozess. Zweitens die systematische Beleuchtung der aktuellen Schulsituation unter Einbeziehung vielfältiger Perspektiven.

Als Kernelement dieser zweiten Phase schlage ich ein Instrument der internen Selbstevaluation vor, das vom Institut für den Situationsansatz für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen entwickelt (Preissing/Heller

2009: 55 ff.) und durch das Projekt KINDERWELTEN inhaltlich für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas konkretisiert wurde. In der Begleitung eines Kita-Teams habe ich das (unveröffentlichte) Qualitätshandbuch von KINDERWELTEN selbst eingesetzt und schätzen gelernt. Die Arbeit mit diesem Instrument kann grundsätzlich extern oder durch damit vertraute Team-Mitglieder moderiert werden:

- Anhand eines Kriterienkatalogs nehmen die einzelnen Pädagog/innen zunächst eine individuelle strukturierte Selbsteinschätzung vor.
- Der zweite Schritt ist das Zusammentragen und Visualisieren der individuellen Selbsteinschätzungen zu einem Gesamtbild.
- Auf dieser Grundlage folgt dann eine strukturierte Gruppendiskussion, bei der sich die Team-Mitglieder über ihre jeweiligen Wahrnehmungen und Einschätzungen austauschen. Die Qualitätsansprüche und Kriterien dienen dabei als Gesprächsleitfaden.
- Am Ende dieser Phase wird zu den einzelnen Qualitätsansprüchen eine gemeinsame Teameinschätzung gesucht, die dann schriftlich festgehalten und visualisiert wird: zum bisherigen Grad der Umsetzung, zu Handlungsbedarf bzw. Entwicklungswünschen und zu möglichen ersten Schritten.
- Diese Visualisierung dient als Grundlage für die konkrete Planung der (arbeitsteiligen) Weiterarbeit.

Um ein ähnliches internes Selbstevaluations-Instrument für die Phase der Ist-Analyse und Zielfindung im Rahmen eines vorurteilsbewusst-inklusive Schulentwicklungsprozesses zu nutzen, bedarf es zunächst einer inhaltlich strukturierten Arbeitshilfe, die meines Erachtens

1. weniger umfangreich und detailliert als der Index für Inklusion oder das KINDERWELTEN-Qualitätshandbuch zu den vier Grundsätzen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung sein und
2. hinsichtlich der Gewichtung bzw. Vorauswahl von Handlungsfeldern und Indikatoren in Absprache mit dem Kollegium (oder einer Arbeitsgruppe) auf die Situation der konkreten Schule zugeschnitten werden sollte.

Eine solche Arbeitshilfe für die individuelle Selbsteinschätzung der Mitarbeiter/innen könnte – hier veranschaulicht am Beispiel des Handlungsfelds Gestaltung der Räumlichkeiten – etwa folgendermaßen aussehen:

¹⁰ Anregungen dafür, wie einzelne oder eine Gruppe interessierte/r Pädagog/innen für einen solchen Prozess in ihrer Schule „den Boden bereiten“ können, bietet miteinander e. V. 2011: 300 ff.

1. Handlungsfeld Gestaltung der Räumlichkeiten

1.1 Gestaltung der Klassenräume spiegelt die jeweilige Klasse als heterogene Gemeinschaft einzigartiger Individuen wider.

(Beispiele: Klassenfotos, gemeinsam gestaltete Wandbilder, Collagen o. ä. bilden die Klasse als Gemeinschaft ab. Wechselnde „Ausstellungen“ von Werken aller Schüler/innen lassen deren individuelle Besonderheiten und durch die Gestaltung gleichzeitig Verbindendes erkennen. Jede/r Schüler/in hat einen als seinen erkennbaren Platz, an dem er persönliche Dinge, Materialien etc. unterbringen kann.)

Dieser Anspruch erscheint mir für unsere Schule sehr wichtig wichtig weniger wichtig unwichtig.

Folgende Beispiele für die Umsetzung dieses Anspruchs nehme ich in unseren Klassenräumen wahr:

.....

Dieser Anspruch ist an unserer Schule aus meiner Sicht aktuell

umfassend weitgehend kaum gar nicht erfüllt.

1.2 Die Flure sind mit Werken grundsätzlich aller Schüler/innen geschmückt, die vielfältige Aspekte ihrer Identitäten (Hobbies, Interessen etc.) veranschaulichen.

(und nicht etwa nur mit „herausragenden“ Kunstwerken „leistungsstarker“ Schüler/innen)

Dieser Anspruch erscheint mir für unsere Schule sehr wichtig wichtig weniger wichtig unwichtig.

Folgende Beispiele für die Umsetzung dieses Anspruchs nehme ich in unseren Fluren wahr:

.....

Dieser Anspruch ist an unserer Schule aus meiner Sicht aktuell

umfassend weitgehend kaum gar nicht erfüllt.

1.3 Das Prinzip der Vielfalt der Schulgemeinschaft ist bereits im Eingangsbereich der Schule erkennbar.

...

Ergänzend zur Selbsteinschätzung der Mitarbeiter/innen ist die Perspektive der Schüler/innen und Eltern einzuholen. Dazu erscheinen mir (wie im Index für Inklusion; siehe Boban/Hinz 2003: 35-37, 101-110) Fragebögen geeignet, die – zielgruppengerecht gestaltet – Aufschluss über deren Wahrnehmungen und Bedürfnisse vermitteln. Die Ergebnisse der Fragebögen-Auswertung könnten, zum Beispiel im Anschluss an das Gespräch über die individuellen Selbsteinschätzungen der Mitarbeiter/innen, in die strukturierte Gruppendiskussion eingebracht und in die gemeinsame Teameinschätzung einbezogen werden.

Darauf aufbauende Vereinbarungen hinsichtlich der nächsten Schritte würden nicht nur konkrete Aufträge an Gremien, Teams aus oder einzelne Kolleg/innen, sondern auch die Organisierung externer Unterstützung umfassen.

Vorurteilsbewusste (und inklusive) Pädagogik bedeutet nicht, auf der Grundlage einmal formulierter Gewissheiten „Patentlösungen aus dem Hut zu zaubern“, sondern erfordert eine fragende, forschende, nicht zuletzt selbstreflexive Haltung gegenüber verschiedensten Aspekten des Schullebens als Grundlage für pädagogisches Handeln.

Die RAA Brandenburg bieten Schulen dabei Unterstützung in Form von Beratung und Fortbildung zu verschiedenen Aspekten des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt an (siehe zum Beispiel RAA Brandenburg 2009), aber auch in Form einer Prozessbegleitung im Sinne vorurteilsbewusster inklusiver Schulentwicklung.

Literatur:

- Boban, Ines/Hinz Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- DUK – Deutsche Unesco-Kommission (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn (deutsche Übersetzung von: UNESCO (Hg.) (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris).
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf
- DVLFb – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (Hg.) (2008): Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung. Hildesheim: Forum Lehrerfortbildung Heft 42.
- FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (Hg.) (2004): Der Anti-Bias-Ordner. Materialien zum Einsatz an Schulen und in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Berlin.
- FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (Hg.) (2010): Wie Vielfalt Schule machen kann! Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz an Berliner Grundschulen. Berlin.
http://fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Starke_Kinder_machen_Schule/wievielfalt-schule-machen-kann.pdf
- FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (Hg.) (2011): Wie Vielfalt Schule machen kann. Handreichungen zur Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz an Grundschulen. Berlin.
http://www.fippev.de/t3/uploads/media/wie_vielfalt_schule_machen_kann_skms2011_mit_anhang.pdf
- Lichtblau, Michael/Over, Ulf/Mienert, Malte (2008): Interkulturelle Kompetenz im Unterricht – der Fragebogen zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften (FIUG). In: Ringeisen u. a., S. 81-95.
- mittendrin e. V. (Hg.) (2011): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Preissing, Christa/Heller, Elke (Hg.) (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 2. völlig überarbeitete Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.
- RAA Brandenburg (Hg.) (2009): Fortbildungs- und Unterstützungsangebote der RAA Brandenburg für Schulen in den Handlungsfeldern Integration und interkulturelle Bildung. Potsdam.
http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/RAA_Fortbildungskatalog_2009.pdf
- Ringeisen, Tobias/Buchwald, Petra/Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Berlin: LIT Verlag.
- Schanz, Claudia (2008): Wege zur interkulturellen Schulentwicklung. In: DVLFb, S. 16-29.
- Schanz, Claudia/Schoof-Wetzig, Dieter (2008): Diversität und Interkulturelle Bildung – Eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen. In: DVLFb, S. 34 f.
- Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.) (2009): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen. Wien.
http://www.ustinov.at/Dokumente/Handbuch_Vorurteile_OnlineV-1.pdf
- Spangenberg, Rainer (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 221-234.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hg.).
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Wagner, Petra (2009): „Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ...“ Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule. In: Sir Peter Ustinov Institut, S. 7-15.

„Education City/Bildungsstadt – Ein lernendes soziales Netzwerk“.

Der Weg des Bildungssystems im 21. Jahrhundert¹



Yaacov Hecht gilt als einer der einflussreichsten Initiatoren der Bewegung rund um Demokratische Schulen, welche von den Bildungskonzepten der Schulen in Summerhill (England) und Sudbury Valley (USA) inspiriert sind. Hecht gründete 1987 die erste der mittlerweile 30 Demokratischen Schulen in Israel und das „Institute for Democratic Education“ (IDE), sowie 1995 eine LehrerInnenbildungsstätte speziell für LehrerInnen an diesen Schulen. 1993 veranstaltete er die erste weltweite Konferenz Demokratischer Bildung (IDEC), die seitdem jährlich auf wechselnden Kontinenten stattfindet. 2010 war Hecht Mitbegründer der Organisation „Education Cities – The Art of Collaborations“. Diese arbeitet darauf hin, Schulen zu zentralen Instrumenten für das Wachstum der sie umgebenden Städte zu machen.

Wie können wir ein Bildungssystem schaffen, das auf die Stärken der SchülerInnen setzt und auf Bereiche, die ihnen persönliches Wachstum ermöglichen? Wie können die Stärken- und Wachstumsbereiche der SchülerInnen mit denen der Stadt so zusammenwirken, dass ein stadtweiter Entwicklungsantrieb geschaffen wird? Und welche Personengruppe kann diese Reform im Bildungssystem am besten anstoßen? Das sind zentrale Fragen des Autors in diesem Text.

Ein Teil seiner Antwort ist: Wir brauchen individuelles, eigenmotiviertes, selbstbestimmtes Lernen der SchülerInnen, LehrerInnen, die dieses Lernen als MentorInnen begleiten und eine Ausweitung des Lernraums in die Stadt. Davon profitieren sollen nicht nur die SchülerInnen, sondern alle Menschen in der Umgebung. Beide Stränge zusammen – die Veränderung der Lehr-Lernkultur und der Aufbau von Bildungsstädten – bilden nach Hechts Ansicht die Basis für ein der heutigen Gesellschaft angemessenes modernes und humanes Bildungssystem.

Die vierte Welle

Viele von uns blicken voller Erstaunen auf die erheblichen Veränderungen, die in nahezu allen Bereichen unseres Lebens mit zunehmender Geschwindigkeit stattfinden. In diesem Sinne: Herzlich Willkommen in Alvin Tofflers „Informations-Welle“, in John Perry Barlows „Ökonomie der Ideen“, in Daniel H. Pinks „Welle der Konzepte“ und in David Passigs „Zeitalter der Information“ ...

Zunächst haben wir die Erste Welle hinter uns gelassen, die Agrar-Welle des mittleren 19. Jahrhunderts, einer Zeit, als der Großteil der Weltbevölkerung von Landwirtschaft lebte. Zum Ende des 20. Jahrhunderts hin dann die Zweite Welle, die Welle der Industriellen Ökonomie. Und heute befinden wir uns mitten im Übergang von der Dritten Welle der Informationsökonomie zur Vierten Welle der Wissens- und Kreativitätsökonomie, einem Zeitalter, in dem sich, Prognosen zufolge, die Mehrheit der Weltbevölkerung mit der Schaffung von neuem Wissen befassen und dabei mit noch schnelleren technologischen und sozialen Veränderungen konfrontiert sein wird.

Daniel Pink beschreibt den zukünftigen Angestellten im Zeitalter der Vierten Welle als einen Arbeiter-Künstler, ein Individuum, das darin geschult ist, außerhalb bekannter Muster zu denken und die Fähigkeit besitzt, neue Lösungen für alte und neue Herausforderungen gleichermaßen zu entwickeln. Pink bezeichnet die Vierte Welle als „das Zeitalter der Konzepte“. Die SkeptikerInnen unter uns, all jene, die daran zweifeln, dass die Vierte Welle unmittelbar bevorsteht, sind hiermit eingeladen, den Blick vorerst auf die Spitze des Eisbergs zu richten: auf die Revolution der Netzwerke im Allgemeinen und auf die der sozialen Netzwerke im Besonderen, sowie auf die vielfältigen ökonomischen und politischen Revolutionen, die gegenwärtig weltweit stattfinden.

Um jedoch keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Bei dem Wandel, von dem ich hier spreche, handelt es sich nicht allein um technologische Veränderungen; es geht vielmehr um einen Wandel, der die Grundlagen unseres menschlichen Wesens betrifft: Sind wir alle sich einander gleichende Teile einer größeren Maschinerie, deren Zweck darin besteht, Handlungen auszuführen, für



EUDEC
IDEN



1 Jahr der Erstveröffentlichung: 2010.

die wir spezifisch ausgebildet worden sind, mit der einzigen Bestimmung, Aufgaben zu verrichten, ohne an den zugrundeliegenden Entscheidungen beteiligt zu sein?

Meines Erachtens liegt das Wesen des Menschen darin, dass er eine autonome, einzigartige und unverwechselbare Persönlichkeit besitzt. Wenn wir uns in unserem Leben von dieser Auffassung leiten lassen und dies unser Handeln motiviert, ist es uns möglich, die Einzigartigkeit der Menschen und Kulturen um uns herum klar zu erkennen. Und in der Interaktion zwischen uns und den anderen, also der Wechselbeziehung zwischen Menschen, die sich voneinander unterscheiden, wird eine neue kreative Energie entstehen. James Michael Surowiecki nennt dies „die Weisheit der Vielen“, eine kollektive Weisheit, die aus dem Miteinander heraus entsteht und Unternehmen, Kulturen und Länder prägt.

Die Netzwerk-Revolution (Open-Source-Software, Wikipedia, Open-Research-Ansätze etc.) ist zugleich Ausdruck und Antrieb dieser „Weisheit der Vielen“ und gewinnt rapide an Umfang ebenso wie an Einfluss. Diese Entwicklung erinnert an die Revolution des Buchdrucks, die der breiten Bevölkerung den Zugang zu Schriften verschaffte, die für sie zuvor nicht verfügbar gewesen waren. Die Netzwerk-Revolution entpuppt sich dabei als wechselseitiger Prozess. Einerseits führt sie die Revolution des Buchdrucks fort und erlaubt sehr viel mehr Menschen, die eigene Brillanz und Einzigartigkeit auszudrücken und dabei davon zu profitieren, eine riesige unmittelbare ZuschauerInnen-, ZuhörerInnen- und LeserInnenenschaft zu haben. Andererseits macht die Netzwerk-Revolution Werke nicht nur zugänglich, sondern spielt auch in ihrer Herstellung eine aktive Rolle (beispielsweise im Bereich der Wissenschaften, der Kunst oder der Technologie), denn sie bietet Möglichkeiten der globalen Zusammenarbeit, die es in der Vergangenheit nicht gab.

Angesichts der aufkommenden Vierten Welle müssen wir mit Erstaunen feststellen, dass notwendige Veränderungen im Bildungssystem blockiert werden. Ohne die Realität zu berücksichtigen, bereitet das Bildungssystem seine SchülerInnen weiterhin auf ein Leben im Wirtschaftssystem der Industriellen Revolution (der Zweiten Welle) vor, indem es sie nach Standard-Lehrplänen unterrichtet, die von Fragen des „was“, „wie“ und „wann“ geleitet sind. Der Fokus liegt dabei vor allem darauf, unverändert der Leitlinie zu folgen, „so zu sein, wie alle anderen“, „so zu lernen wie alle anderen“ und „sich genau so wie alle anderen zu verhalten“. Dem Leben im vergangenen Jahrhundert war dieser Ansatz höchst angemessen, zielte er doch darauf ab, Millionen folgsamer

ArbeiterInnen für die Tätigkeit in industriellen Betrieben auszubilden.

Ein Ergebnis eben dieses Bildungsansatzes ist die hohe Zahl arbeitsloser UniversitätsabsolventInnen in der gegenwärtigen weltweiten Wirtschaftskrise. Viele von ihnen müssen feststellen, dass die Bildungsinstitutionen sie auf eine Welt vorbereitet haben, die es gar nicht gibt. Querdenken außerhalb bekannter Schemata, durch Zusammenarbeit etwas Neues schaffen und in der Lage sein, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, statt auswendig gelernte Antworten herunterzubeten – all diese Fähigkeiten sind nicht integraler Bestandteil des heutigen Bildungssystems.

Seit drei Jahrzehnten beschäftige ich mich mit der Frage, wie wir einen grundlegenden Wandel im Bildungssystem erreichen können – einen Wandel, der es jedem Menschen möglich macht, seine oder ihre Potenziale so weit wie nur möglich auszubilden – und wie wir zugleich durch Zusammenarbeit Neues schaffen und Vielfalt zulassen können.

Es geht darum, das Bildungssystem so zu verändern, dass es den neuen Möglichkeiten, die sich im 21. Jahrhundert bieten und dem Leben im Zeitalter der Vierten Welle entspricht. Seit kurzem, so bin ich überzeugt, nähern wir uns einer neuen, bahnbrechenden Antwort im Bereich der Bildung an: dem Übergang von der Schule des industriellen Zeitalters zu einem „lernenden sozialen Netzwerk“ und dessen Umsetzung in eine Form, die ich als *Education City* (Bildungsstadt) bezeichne.

Was ist ein „lernendes soziales Netzwerk“, was ist eine *Education City* und inwiefern bilden sie die Grundlage für das neue Bildungssystem?

Zusammen mit meinem Freund Ram Shmueli habe ich in diesem Jahr die Organisation für *Education City* gegründet, mit der wir uns bemühen, Antworten auf diese drei Fragen zu geben und, insbesondere, Entwicklungen anzustoßen, welche – so unsere Überzeugung – zu dem so dringend nötigen Quantensprung im Bildungssystem führen können.

In diesem kurzen Artikel werde ich versuchen, die Fragen zu beantworten, sowie die Grundgedanken und unsere Arbeit anhand konkreter Beispiele aus der Praxis vorzustellen.

Der Ansatz der *multidimensionalen Person*

Im Jahr 1987 regte ich die Gründung der Demokratischen Schule in Hadera, Israel, an. Mit Hilfe einer Gruppe wunderbarer Menschen schufen wir eine andere Schule – die erste, die die Bezeichnung „Demokratische Schule“ für sich verwendete und auf die die Gründung von 25 weiteren demokratischen Schulen in Israel folgte. Hunderte von „alternativen Schulen“ überall auf der Welt haben sich seitdem entschlossen, die Bezeichnung zu übernehmen und sich dem Ansatz der „Demokratischen Bildung“ anzuschließen.

Inzwischen sind überall auf der Welt *Institute für Demokratische Bildung* entstanden und infolgedessen wurde damit begonnen, Ideen der Demokratischen Bildung in öffentlichen Schulen wie auch in akademischen Kreisen zur Anwendung zu bringen.

Die Demokratische Schule ist ein Modell, das die Versuche aus dem 20. Jahrhundert zur Einrichtung humanistischer Schulen fortführt. Diese Versuche waren entweder erfolglos gewesen oder gingen über einen lokalen Rahmen nicht hinaus. Immer und immer wieder werde ich gefragt, wie es dazu kam, dass sich der Gedanke der Demokratischen Bildung so schnell in verschiedenen Regionen der Welt verbreitet hat.

Ich beantworte diese Frage damit, dass unsere VorgängerInnen, die Pioniere der Humanistischen Bildung, ganz einfach ihrer Zeit voraus waren. Wir hingegen haben das Glück, im richtigen Moment aktiv geworden zu sein, zu einem Zeitpunkt, an dem alle Voraussetzungen für das Aufkommen eines neuen Bildungsmodells bereits erfüllt sind (die Vierte Welle) und nahezu all jene, die im Bereich Bildung tätig sind, sehnlich auf eine Veränderung hoffen. Darüber hinaus macht die Revolution des Internets es möglich, Wissen zu teilen und erlaubt Formen der Zusammenarbeit, die den Pionieren der Humanistischen Bildung im vergangenen Jahrhundert nicht zur Verfügung standen.

Im Rückblick bezeichne ich den zentralen Gedanken, der uns bei der Einrichtung der demokratischen Schule geleitet hat, als den Ansatz der *multidimensionalen Person*. Demnach hat jeder Mensch Bereiche oder Fähigkeiten, in denen er oder sie besonders gut, durchschnittlich gut oder schwach ist. Dies mag banal klingen. Jedoch ist es so, dass im Rahmen eines methodologischen Ansatzes, der Menschen lediglich in besonders gut, durchschnittlich gut oder schwach einteilt, ein Individuum, das beispielsweise besonders gut in Mathematik ist, als besonders gut betrachtet wird, auch wenn seine

emotionale Intelligenz schwach ausgeprägt ist. Im Gegensatz dazu wird ein Individuum, das sich mit Lesen und Schreiben schwer tut, als schwach eingestuft werden, auch wenn er oder sie im Malen sehr begabt ist.

Der Ansatz der *multidimensionalen Person* hebt den Vorrang bestimmter Bereiche als Indikator für Schwächen oder Stärken auf. Jeder und jede einzelne von uns ist in einem bestimmten Bereich brilliant und in einem anderen schwach, mit anderen Worten: multidimensional. Angeborene oder erworbene Stärken bezeichnen wir als „Stärkenbereiche“. Diese sind von einem Individuum zum nächsten unterschiedlich. Sie anzuerkennen, gibt jedem von uns die Chance, in seinem oder ihrem Stärkenbereich zu glänzen und Erfolgserlebnisse zu haben, statt sich viele Jahre lang abzumühen, um mittelmäßige oder schlechte Ergebnisse in einem Gebiet zu erzielen, in dem man schwach ist. Zusätzlich dazu haben die meisten von uns auch „Wachstumsbereiche“, also Bereiche in denen wir zwar oft kein angeborenes Talent besitzen, aber aus Interesse und durch ein Gefühl der Herausforderung hochgradig motiviert sind. Natürlich sind auch diese Bereiche bei jedem Schüler und jeder Schülerin einzigartig und jeweils unterschiedlich.

Der Ansatz der *multidimensionalen Person* führt zu einem neuen Schulmodell, dessen Ziel darin besteht, jeden Schüler und jede Schülerin darin zu unterstützen, sich das nötige Handwerkszeug zu schaffen und anzueignen, das es ihm oder ihr ermöglicht, das eigene Potenzial zu entfalten. In einer solchen Schule wird jeder Schüler und jede Schülerin ein Lernprogramm haben, das auf den jeweils individuellen Stärkenbereich, also auf seine oder ihre ganz besondere Begabung und auf dem jeweils eigenen Wachstumsbereich aufbaut, also auf dem Gebiet, das dem Schüler oder der Schülerin besonders gefällt und in dem er oder sie eine hohe Motivation zeigt, auch ohne in diesem Bereich eine natürliche Begabung zu besitzen. Wenn eine Schülerin/ein Schüler dann Erfolgserlebnisse hat und ihre/seine Selbstwahrnehmung in Bezug auf das Lernen gestärkt ist, wird sie/er sich auch mit den Bereichen, in denen sie/er weniger gut ist, besser auseinandersetzen können.

Der Versuch, den Ansatz der *multidimensionalen Person* in den demokratischen Schulen umzusetzen, wurde mit drei grundlegenden Instrumenten durchgeführt:

1. Mentoring: Das Herzstück der Bildungsarbeit besteht in einer engen persönlichen Bindung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die gegenseitiges Vertrauen fördert und ein tiefgehendes Verständnis für das Kind und für seine Stärkenbereiche wie auch für seine Wachstumsbereiche ermöglicht.

2. Die Struktur eines pädagogischen Rahmens, der es jedem Schüler und jeder Schülerin ermöglicht, einen persönlichen und individuellen Lehrplan aufzustellen.
3. Der Aufbau der Schule als eine demokratische Organisation. Prozesse der Entscheidungsfindung und der Umsetzung dieser Entscheidungen werden in demokratischer Form durchgeführt, wobei die gesamte Schulgemeinde, also SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, einbezogen werden. Auf diese Weise entsteht ein fruchtbarer Boden, um Zusammenarbeit zur Förderung der Ziele der gesamten Gemeinde zu üben.

Das Gesetz der Hebelwirkung in der Bildung

Das universelle Gesetz der Hebelwirkung besagt, dass, je länger ein Hebel ist, desto weniger Kraft aufgewendet werden muss, um eine Last anzuheben. Auf die Bildung übertragen entspricht die angehobene Last dem (persönlichen oder systemweiten) Erfolg im Bereich der Bildung, der lange Hebel entspricht der Motivation (Entwicklungsbereich) und die Kraft, die auf ihn einwirkt, entspricht Kenntnissen und Begabungen (Stärkenbereich). Und ganz ähnlich wie in der Physik auch, kann man, wenn der Hebel sehr lang ist (also ein hohes Maß an Motivation vorliegt), ein beträchtliches Maß an Erfolg erzielen, selbst wenn keine außergewöhnliche Begabung vorliegt. Um dies zu erreichen, benötigt man ganz klar einen Dreh- und Angelpunkt, der Hebel und anzuhebende Masse ausbalanciert. Die Schule ist eben jener Dreh- und Angelpunkt, den wir brauchen, um Erfolge im Bereich der Bildung zu erhöhen.²

Das berühmte Zitat, das Archimedes zugeschrieben wird, lautet „Gib mir einen ausreichend langen Hebel und einen festen Punkt und ich werde die Welt aus den Angeln heben“. Auf den Bereich der Bildung übertragen bedeutet dies: Gebt uns ein Bildungssystem, das die Einzigartigkeit seiner SchülerInnen respektiert und wertschätzt und somit in der Lage ist, ihre inneren Motivationen anzuregen, sie zu unterstützen und zu stärken – und es wird uns gelingen, ein ganzes Universum zu verändern, das Universum eines einzelnen Kindes!

Auf unserer Entdeckungsreise im Bereich der demokratischen Schulen haben wir gelernt, dass es vor allem drei zentraler Elemente bedarf, um den Grad der Motivation zu erhöhen (also den Hebel zu verlängern):

Erstens: Die Anwesenheit eines für das Kind bedeutsamen Erwachsenen in der Schule.

Zweitens: Erfolgserlebnisse aufgrund von Aktivitäten in den Stärkenbereichen bilden eine Basis, um zukünftige Erfolge anzuregen und stärken das Bewusstsein der SchülerInnen für ihre eigenen Fähigkeiten.

Drittens: Um eine wachstumsfördernde Atmosphäre zu schaffen, ist es wesentlich, die SchülerInnen in das demokratische Management der Schule einzubeziehen, mit dem Ziel, eine Identifikation mit der Gemeinschaft und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen.

Ein „lernendes soziales Netzwerk“ – Ein Ort, an dem wir alle zusammen „fischen gehen“

In der Praxis dienen der Erfolg des Hebelgesetzes und die Umsetzung des Ansatzes der *multidimensionalen Person* lediglich als Ausgangspunkt. Nachdem ein Individuum seine persönlichen Stärken- und Entwicklungsbereiche entdeckt hat, besitzt er oder sie die Voraussetzung, auch die Einzigartigkeit der anderen um ihn herum zu erkennen. Diese Stufe (die auf die Stufe der „Selbst-Bewusstwerdung“ folgt) bezeichne ich als „Soziale Bewusstwerdung“, auf der gleichzeitig mit der Identifikation von Stärken und Wünschen auch Einschränkungen erkannt werden.

Auf dem Weg zur Realisierung der Ziele, die sich ein Mensch gesetzt hat, stößt er auf Hürden und Hindernisse und um diese zu überwinden, muss er PartnerInnen finden, die ihn komplementär ergänzen. In diesem Sinne ist Zusammenarbeit der Schlüssel zum Erfolg. Meines Erachtens besteht eine notwendige Verbindung zwischen dem „multidimensionalen“ Ansatz und „der Weisheit der Vielen“.

Ich behaupte, dass, wenn man eine Gemeinschaft bildet, in der jedes Individuum den genialen Teil in ihm selbst entdeckt und zugleich lernt, zu sehen, welche Stärken die anderen um ihn herum haben und wie er oder sie mit ihnen zusammen arbeiten kann, die idealen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass sich „die Weisheit der Vielen“ oder „die Weisheit einer ganzen Menge Genies“ entfalten kann.

Das alte Bildungssystem hat hierarchisch gegliederte Klassen hervorgebracht, in denen die SchülerInnen desto höher in der Pyramide aufsteigen konnten, je erfolgreicher sie waren. Ein Bildungssystem, das auf die Erfolge der SchülerInnen im Bereich der „Sozialen Be-

[62] 2 An dieser Stelle enthält der Text im englischen Original eine Abbildung zur Verdeutlichung der Hebelwirkung.

wusstwerdung“ ausgerichtet ist, funktioniert als „lernendes soziales Netzwerk“. Unser Bestreben ist, dass sich das *Pyramidische Klassenzimmer* mit einer einzigen Lehrperson vor 30 SchülerInnen in ein „lernendes soziales Netzwerk“ mit 31 LehrerInnen und SchülerInnen umwandelt, ein Netzwerk in dem jedeR SchülerIn oder LehrerIn die anderen in seinem oder ihrem Stärkenbereich lehren und von den Stärken der anderen lernen kann.

Man kann die Umsetzung des Ansatzes der *multidimensionalen Person* daher in zwei Phasen aufteilen: In der ersten Phase identifiziert der oder die Einzelne die Bereiche der eigenen Stärken (der eigenen Brillanz) und die der anderen. In der zweiten Phase entdeckt er oder sie das menschliche Bedürfnis zusammenzuwirken, um ein gemeinsames Interesse voranzubringen.

Die neuen LehrerInnen müssen also die Fähigkeit besitzen, eine enge Verbindung zu ihren SchülerInnen aufzubauen und sie dabei zu unterstützen, die eigenen Bereiche der Stärken und der Entwicklung zu entdecken und auszubilden. Die LehrerInnen müssen sich außerdem Kenntnisse in der „Kunst der Zusammenarbeit“ aneignen – die Fähigkeit, in der Klasse ein Klima zu schaffen, das vom Zusammenwirken verschiedener Einzelpersonen geprägt ist, einem Zusammenwirken, das sich auch über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus auf die Schule und die ganze Stadt ausbreiten wird.

In den meisten Fällen bezieht die alte Schule des Industriezeitalters die beiden Komponenten der Entwicklung von bedeutsamem Lernen, also die Stärken- und Wachstumsbereiche eines jeden einzelnen Schülers/einer jeden einzelnen Schülerin, nicht mit ein. Zudem kategorisiert sie die SchülerInnen in der Regel nach Altersgruppen oder Wissensstand. Im Bildungsansatz des lernenden sozialen Netzwerkes und in der Umsetzung des „Gesetzes der Hebelwirkung in der Bildung“ liegt meines Erachtens die pädagogische Antwort auf die zukünftige Welt, in der unsere SchülerInnen leben und handeln werden.

Eine Schule, die nach dem hierarchischen Pyramidenmodell – ähnlich einer industrialisierten Produktionsstätte – funktioniert, wird sich entsprechend verändern und in Anpassung an das Modell des sozialen Netzwerkes funktionieren, das dem Leben in der Vierten Welle angemessener ist.

Um es bildlich auszudrücken:

In der alten Schule des Industriezeitalters lernten die SchülerInnen in der Regel Wissen auswendig: *Die LehrerInnen verteilten die Fische.*

In der neuen Schule des Industriezeitalters lernten die SchülerInnen zu lernen: *Die LehrerInnen verteilten Fischernetze.*

Im lernenden sozialen Netzwerk, so könnte man schließlich sagen, *gehen SchülerInnen und LehrerInnen zusammen fischen.*

Die Lern-Lehrenden (SchülerInnen-LehrerInnen) entwickeln gemeinsam neue Fragen und neue Antworten und streben gemeinsam nach Entwicklung.

Veränderungen im genetischen Code führen zu Veränderungen im Bereich der Bildung

Modelle „lernender sozialer Netzwerke“ zu entwickeln, entspricht in etwa einer Veränderung des genetischen Codes des Bildungssystems. Das System muss sich von einem hierarchischen Bildungssystem, in dem Wissen nur in eine Richtung (von oben nach unten) weitergegeben wurde, in ein Netzwerk-Bildungssystem umwandeln, in dem Wissen zwischen allen PartnerInnen weitergegeben wird. Mehr noch, in diesem neuen System ist jeder und jede an der Schaffung von Wissen (und an der Schaffung einer neuen Welt!) beteiligt.

Ein zentraler Aspekt in dieser Form der Bildungsarbeit ist die gemeinsame Verständigung über uns leitende Werte (eine Art ethischer Kompass). So wird das automatisierte Auswendiglernen vorgegebener Werte durch eine neue und faszinierende Entdeckungsreise des Lernens ersetzt.

An diesem Punkt kommt folgende Frage auf: Wo genau soll dieser besagte Wandel anfangen – im Klassenzimmer, in der Schule, im Bereich des E-Lernens oder ganz woanders? Und wer soll diesen Prozess anführen? Mark Zuckerberg hat die Anwendung von Facebook in den Universitäten begonnen. Wo ist der richtige Ort, um mit der Anwendung des „lernenden sozialen Netzwerkes“ zu beginnen? Zu meiner großen Freude gibt es diesbezüglich bereits faszinierende und bahnbrechende Versuche und mutige LehrerInnen und SchulleiterInnen, die jedoch gezwungen sind, gegen lahme und schwerfällige Bürokratien anzukämpfen.

Allerdings bringen solche Versuche noch nicht den großen „Regenguss“, sondern bisher lediglich ein „leichtes Nieseln“. BildungsministerInnen, die die Möglichkeit hätten, Veränderungen anzuregen, sind für schnelle Resultate und tendieren dazu, jene Risiken zu vermeiden, die damit verbunden wären, die nötige Revolution voranzutreiben.

Tatsächlich gibt es im Internet zwar Innovationen im Bereich der Bildung. Doch große Teile davon tappen in die Fallen des alten Bildungsmodells und schaffen keinerlei Verbindung zwischen der Revolution der sozialen Netzwerke und dem Bildungssystem. So reagiert das Bildungssystem angesichts der an Geschwindigkeit zunehmenden Vierten Welle zu wenig und zu langsam und investiert stattdessen weiterhin Ressourcen in den Versuch, diejenigen, die Veränderungen anstreben, auszubremsen.

Um einen sinnvollen und raschen Wandel herbeizuführen, brauchen wir eine Bildungs-Revolution. Wie bereits gesagt, stellt sich jedoch die Frage: Wer kann eine solche Revolution anführen, und an welchem Ort unserer Gesellschaft soll sie stattfinden?

Nachdem ich als Lehrer, als Schulleiter und als Berater für verschiedene Bildungsministerien gearbeitet habe, die Einrichtung einer akademischen Fakultät für ein Programm der LehrerInnenausbildung im Bereich der Demokratischen Bildung initiiert und eine Reihe von landesweiten Programmen aufgebaut und geleitet habe, bin ich zu folgender möglicher Antwort gekommen:

Die Stadt ist der Ort und die BürgermeisterInnen sind die nötigen Führungspersonen!

Ich begab mich auf die Suche nach einem Bürgermeister, der bereit sei, mit mir „ins kalte Wasser zu springen“ und zu versuchen, eine Idee umzusetzen, die ich *Education City* nenne. Die Amtszeit von BürgermeisterInnen ist ausreichend lang, um einen Wandel im Bereich der Bildung anzuführen, sie dürften außerdem eine große Motivation haben, einen solchen Wandel zu initiieren. Letzteres angesichts der Tatsache, dass ein erfolgreicher Umschwung im Bereich der Bildung politische Sicherheit gewähren und ein bedeutender Hebel sein kann, um Veränderungen auf kommunaler Ebene umzusetzen und die Lebensqualität in der Stadt insgesamt zu verbessern.

Education City – Die Idee

Selbst in der bestmöglichen Schule ist der Versuch, die Ansätze des „lernenden sozialen Netzwerks“ und der *multidimensionalen Person* umzusetzen und Lernprogramme aufzustellen, die auf den besonderen Stärken- und Wachstumsbereichen der einzelnen SchülerInnen basieren, extrem schwierig, wenn man es mit Hunderten von SchülerInnen zu tun hat.

Im besten Fall kann sich jede Schule auf fünf bis zehn Fächer spezialisieren. Wenn wir allerdings in Betracht

ziehen, die Stadt mit der Schule zu verbinden, sehen die Dinge bereits ganz anders aus. Stellen Sie sich vor, die Stadt würde sich in eine große Schule verwandeln, genauer gesagt: in ein lernendes soziales Netzwerk. Denken Sie nur an all die Ressourcen, die in der Stadt zur Verfügung stehen: Museen, Galerien, Parks, Kultur- und Sportzentren, Büchereien, Werkstätten, Fabriken, Büros, Geschäfte, Menschen mit ihren vielfältigen Fähigkeiten und vieles mehr ...

Stellen Sie sich nun vor, all diese Ressourcen sind für jedes Kind, jeden Bewohner und jede Bewohnerin der Stadt so zugänglich, dass alle ihre eigenen Interessensbereiche entwickeln, arbeiten, lernen, lehren können ... Die gesamte Stadt verwandelt sich in eine große Schule, die Bildung und Lernangebote für jeden und jede SchülerIn bereitstellt und schließlich auch für die gesamte Bevölkerung der Stadt. Die Stadt wird so für ihre BewohnerInnen zu einem sich stets erweiternden Feld.

Sicherlich werden an dieser Stelle viele Fragen aufkommen, wie auch ebensoviele Antworten, die präzise darlegen, warum diese Idee nicht realisierbar ist und welche Hindernisse ihrer Umsetzung im Weg stehen. Ich möchte Sie deshalb dazu einladen, die *Education City* als eine Chance zu betrachten. Geben wir dieser Chance doch zumindest für einen kurzen Moment Raum und versuchen nicht nur zu sehen, warum es möglich ist, sie umzusetzen, sondern auch, warum dies absolut notwendig ist.

Zunächst einmal möchte ich darauf hinweisen, dass viele Städte die Weiterentwicklung ihres Bildungssystems als eine ihrer höchsten Prioritäten einstufen. Die Besonderheit einer *Education City* rührt von der Tatsache her, dass sie das Bildungssystem als zentrales Instrument für die städtische Entwicklung betrachtet. Jede Stadt hat, ähnlich den Menschen, ihre eigenen Stärkenbereiche und viele Wachstumsbereiche. Eine Stadt, die ihre Stärken- und Wachstumsbereiche erfolgreich mit denen ihrer SchülerInnen und ihrer Bevölkerung als Ganzes verknüpft, wird strategische und besonders sinnvolle Entwicklungsantriebe entwickeln.

Diese Verknüpfung wird durch das Zusammenwirken verschiedener Elemente aus dem ersten Sektor (formale und informelle Bildung, Sozialleistungen, Beschäftigung, Stadtplanung, Technikentwicklung etc.), dem zweiten Sektor (Wirtschaftssektor), dem dritten Sektor (Non-Profit-Organisationen) und dem vierten Sektor (Organisationen des Social Business) der Stadt möglich. Dieses Zusammenwirken verwandelt die Stadt in ein lernendes soziales Netzwerk, das im Open-Source-Modus funktioniert. Auf diese Weise sind alle am Lern- und Lehrprozess Beteilig-

ten sowohl EntwicklerInnen als auch NutzerInnen des Netzwerks. Jede Organisation und jedeR EinwohnerIn der Stadt kann eigene Formen für die Schaffung stadtweiter Entwicklungsantriebe entwickeln, indem er oder sie die eigenen Stärken und Motivationen mit denen von FreundInnen, KollegInnen und der Stadt verbindet.

Auf diese Weise wird die *Education City* die besten Antworten für die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen im Bereich Bildung liefern:

1. Indem die Einzigartigkeit und individuelle Expertise der SchülerInnen und BewohnerInnen der Stadt identifiziert und ausgebildet wird, erfolgt eine Vorbereitung auf das Leben im 21. Jahrhundert. Im Rahmen des lernenden sozialen Netzwerks, das „stadtweite Entwicklungsantriebe“ aktiviert, wird die Kunst der Zusammenarbeit eingeübt.
2. Der Prozess, eine eigene Verbindung zu den Stärken der jeweiligen Stadt herzustellen, erfordert, sich mit dem Erbe der Stadt und der lokalen Kultur vertraut zu machen und führt zu einer partnerschaftlichen Gestaltung der Zukunft der Stadt.

Diese beiden Aspekte werden ein Empfinden von Lokalstolz anregen, was in vielen Fällen eine breite Basis für Gefühle von Zugehörigkeit und lokaler Identität schafft. Auch die Stadt durchläuft einen Prozess der Stärkung. Die Nutzung der Fähigkeiten und Ressourcen von SchülerInnen und BewohnerInnen schafft einen kraftvollen Entwicklungsantrieb für öffentliche und private Wirtschaftsvorhaben, die die Stadt durchführen möchte.

Dieser „Entwicklungsantrieb“ wird mit der Energie versorgt, die durch die Interaktion zwischen den städtischen Stärkenbereichen und den individuellen Stärken- und Wachstumsbereichen der Einzelnen entsteht. Im Folgenden möchte ich einige Beispiele für diese Wechselbeziehung und Möglichkeiten ihrer Umsetzung aufzeigen.

Education City – Die Umsetzung: Beispiele aus der Praxis

Der Frage nach dem „Was“ folgt die Frage nach dem „Wie“: Wie können wir ein Bildungssystem schaffen, das auf die Stärkenbereiche der SchülerInnen ausgerichtet ist und auf Bereiche, die ihnen persönliches Wachstum ermöglichen? Wie können die Stärken- und Wachstumsbereiche der SchülerInnen mit denen der Stadt so zusammenwirken, dass ein stadtweiter Entwicklungsantrieb geschaffen wird?

Bat Yam – Die Einführung des „Bat Yam Modells persönlicher Bildung“

Der Beginn der Bemühungen für eine *Education City* begann 2003. Damals beschloss der Bürgermeister von Bat Yam, Shlomi Lachiani, ein Pionier in diesem neuen Gebiet zu werden und es zu erschließen. Er wandte sich mit dem Vorschlag an mich (ich war damals der Leiter des *Instituts für Demokratische Bildung*), gemeinsam an der Umsetzung der Idee der *Education City* zu arbeiten. Unsere Bemühungen begannen mit der expliziten Ansage des Bürgermeisters, er fühle sich für das städtische Bildungssystem verantwortlich und habe ein Interesse, es als Instrument zu nutzen, um die gesamte Stadt in Schwung zu bringen. Schritt für Schritt haben wir in Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium und der Rashi Stiftung das „Bat Yam Modell für Persönliche Bildung“ entwickelt. Das Programm stellt die individuellen Stärken jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin ins Zentrum der Bildungsarbeit. Die folgenden drei Konzepte bilden das Herzstück des Programms:

1. **Morgenrunden:** Regelmäßige morgendliche Treffen zwischen KlassenlehrerInnen und ihrer Klasse, die darauf ausgerichtet sind, den persönlichen Umgang mit jedem und jeder SchülerIn zu vertiefen und nach und nach ein individuelles Lernprogramm für jeden und jede SchülerIn zu entwickeln. Das Programm zielt darauf ab, mindestens ein Interessensgebiet zu identifizieren, in dem die SchülerInnen besonders gut sind und sie dann darin zu unterstützen, ihre Fähigkeiten in diesem Interessensgebiet auszubilden. Die Absicht ist, dass diese Erfolgserlebnisse die SchülerInnen stärken und ihnen helfen, sich auch mit Bereichen, in denen sie weniger erfolgreich sind, auseinanderzusetzen.
2. **Die Verbindung von formaler und informeller Bildung:** Um der Vielfalt der Bereiche, in denen die SchülerInnen in Bat Yam besonders gut sind, gerecht zu werden, brauchen wir die Ressourcen sowohl aus dem Bereich der formalen als auch der informellen Bildung in der Stadt, die dadurch außerdem zusammenarbeiten müssen.
3. **Die Verbindung zwischen dem städtischen Sozialhilfewesen und dem städtischen Bildungssystem** mit dem Ziel, die sozioökonomische Glasdecke, die ein wirtschaftliches und kulturelles Hindernis darstellt, zu durchbrechen. Um dies zu erreichen, haben wir möglichst unbürokratische Kommunikationswege zwischen den Sozialhilfeinstitutionen und den LehrerInnen entwickelt, um auf jedes Problem so rasch und

effizient wie möglich zu reagieren. Dahinter steht die Auffassung, dass ein Kind seine hervorragenden Fähigkeiten unter keinen Umständen entwickeln kann, wenn es hungrig ist oder unter Misshandlungen leidet.

Der Erfolg des Bildungsprogramms zeigte sich in drei Kategorien:

1. in der Verbesserung der akademischen Leistungen,
2. im Rückgang von Gewalt und der Verbesserung des Schulklimas,
3. in einem zunehmenden Gefühl von Lokalstolz bei den SchülerInnen.

Die Veränderungen wurden auch darin deutlich, dass die kommunale Infrastruktur an Attraktivität gewann, was zu einem steilen Anstieg der städtischen Immobilienpreise und zu einem Zuwachs an Beliebtheit von Bat Yam besonders auch bei jungen Familien führte.

Der Erfolg des Programms hat dazu geführt, dass es auch von anderen kommunalen Stadtverwaltungen umgesetzt wurde. So stellten wir fest – wie wir bereits angenommen hatten – dass das Programm vor allem in jeden Städten erfolgreich funktioniert, in denen die BürgermeisterInnen Verantwortung für das Programm übernehmen und sich an seine Spitze stellen, während es dort, wo die BürgermeisterInnen keine Führungsrolle in seiner Umsetzung einnehmen, ins Stocken gerät.

Das Programm ist darüberhinaus auch auf nationaler Ebene erfolgreich. Der damalige Bildungsminister Prof. Yuli Tami hat das Programm der „Persönlichen Bildung“ landesweit zu einem integralen Bestandteil der „Ofek Hadash“ (Neuer Horizont)-Reform³ in den Junior High Schools gemacht.

Tiberias – Umsetzung des Konzepts der „kommunalen Entwicklungsantriebe“

Ein weiterer Durchbruch auf dem Weg der *Education City* erfolgte 2008 in Tiberias. Der Bürgermeister Zohar Oved ging mit der Umsetzung der Idee der *Education City* noch einen Schritt weiter und machte sie zum Hauptantrieb für den stadtweiten Strategieplan. Dieses Mal

kam der zweite Teil des *Education City*-Konzepts zum Tragen, also jener Teil, bei dem es um die Schaffung eines „Instrumentariums für stadtweite Entwicklung“ durch die Verknüpfung von Stärkenbereichen der SchülerInnen und ihrer Eltern mit jenen der Stadt geht.

Die strukturierte Ausarbeitung einer Strategie ließ erkennen, dass Tiberias, um den in der Stadt bestehenden Tourismus voll zu nutzen, einen neuen Ansatz verfolgen müsse: weg vom herkömmlichen System des „All inclusive“-Tourismus, bei dem die TouristInnen in den Hotelanlagen bleiben und das den stadtweiten Wirtschaftsverkehr hemmt. Hin zu einem Tourismuswesen, in dem die TouristInnen eingeladen sind, sich in der Stadt zu bewegen, sie zu erkunden und eine Vielzahl von besonderen Aktivitäten zu genießen, hin also zum „Sightseeing Tourismus“.

Wir haben ein Programm entwickelt, bei dem dieser Bedarf durch das städtische Bildungssystem erfüllt wird. Es funktioniert folgendermaßen:

In der ersten Phase haben wir das Programm der „persönlichen Bildung“ eingeführt. Jeder und jede SchülerIn der Stadt identifiziert im Rahmen eines strukturierten Prozesses seine oder ihre Bereiche von Stärken und Wachstum. Die Stadt unterstützt die Erarbeitung eines individuellen Entwicklungswegs für jeden Schüler und jede Schülerin. Dies erfolgt u. a. im Rahmen des formalen und informellen Bildungsbereichs, in der Familie und in der Gemeinde.

In der zweiten Phase haben wir ein lokal-kommunales Studienprogramm entwickelt, in dem alle SchülerInnen etwas über bestimmte Aspekte der Stadt lernen: ihre berühmte Geschichte, d. h. dass sie nach der Zerstörung und dem Fall von Jerusalem 500 Jahre lang Hauptstadt der jüdischen Welt war, ihr historisches Erbe, die natürlichen Ressourcen in der Umgebung um Tiberias, die Kulturschätze und künstlerischen Besonderheiten, das sportliche Geschehen und andere Bereiche. In dieser Lernphase werden die aktuellen Stärken der Stadt identifiziert und kartiert und Möglichkeiten ihrer zukünftigen Entwicklung analysiert.

In der dritten Phase, der Phase „Bildung durch die Schaffung stadtweiter Entwicklungsantriebe“, wählen die SchülerInnen einen Bereich von Aktivitäten, an dem sie

3 Mit der Ofek-Hadash/Neuer Horizont-Reform vergibt das israelische Bildungsministerium zusätzliche Stunden für individuellen Unterricht für eine Gruppengröße von eins bis fünf SchülerInnen der Primar- und unteren Sekundarklassen. Ziel ist, persönliche Lerngruppen zu entwickeln, SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen und exzellente SchülerInnen in ihren besonderen Fähigkeiten zu fördern. Die Junior High Schools umfassen in der Regel die Schuljahre von der 6. bis zur 9. Klasse (Anmerkung der Redaktion).

sich beteiligen möchten. Dies kann sowohl die strukturierte Entwicklung einer der städtischen Sehenswürdigkeiten sein, wie auch der Versuch, eine Lösung für eines der identifizierten kommunalen Probleme zu finden oder auch das Initiieren einer Aktivität, die den städtischen Zukunftsstrategieplan voranbringt.

So ist der Archäologische Park in Tiberias beispielsweise von SchülerInnen der „Branco Weiss“ Schule angelegt worden und wird auch von ihnen betrieben. Ein anderes Beispiel ist das „Programm der KulturbotschafterInnen“, in dem die Jugendlichen von Tiberias als TouristInnen bei Stadttouren aktiv sind.

Die Reise, auf die sich Tiberias mit diesen Veränderungen begeben hat, steht unter dem Titel „Zukunft, die aus der Vergangenheit entsteht“ und als der Bürgermeister einmal gefragt wurde, ob es sich dabei um ein Programm oder eine Bildungsinitiative handele, stellte er klar, es handele sich um den *Tiberian way of life!*

(...)⁴

Die Stadt als kommunale Akademie

Wie bereits erwähnt schafft die stetig voranschreitende Vierte Welle eine Welt, in der die Mehrheit ihrer BewohnerInnen ihren Lebensunterhalt mit der Erzeugung neuen Wissens verdient.

Dies bringt folglich mit sich, dass das Lernen aus den Grenzen der Schule ausbrechen und sich in ein lebens-

langes Lernen verwandeln sollte, das überall stattfindet. Hierauf beruht die Vision der *Education Cities* – in der neuen Stadt des 21. Jahrhunderts wird jede Einwohnerin und jeder Einwohner der Stadt kommunale Lernzentren nutzen, um das eigene Leben zu verbessern. So verwandelt sich die gesamte Stadt in ein „lernendes soziales Netzwerk“, das der gesamten Bevölkerung Entwicklung ermöglicht. Auf diese Weise kann jedes Restaurant im Ort als Teil der kommunalen Schule für Kochkunst dienen und jede Bank kann Teil der kommunalen Wirtschaftsschule sein. Und wir sprechen nicht nur über Organisationen: Jede Person, ob jung oder alt, kann den Bereich ihrer Expertise anbieten. So wird die gesamte Stadt zum Campus und ermöglicht lebenslange Lernerfahrungen in allen Interessensbereichen.

Die hier angeführten Beispiele illustrieren, wie das *Education Cities* Team versucht, eine Idee umzusetzen, die sich bislang noch in den Kinderschuhen befindet. Wir laden alle, die uns auf dieser spannenden Entdeckungsreise begleiten möchten, herzlich dazu ein, in ihre Kommunen hinauszugehen und zu entdecken, welche neuen Möglichkeiten sich für ein Bildungssystem eröffnen, das daran interessiert ist, sich selbst zu erneuern und das Wirtschaftssystem der Vierten Welle entscheidend mitzugestalten.

Aus dem Englischen von Nana Heidhues

Die vollständige englische Originalversion ist zu finden unter <http://education-cities.com/wp-content/uploads/2011/05/article.pdf>.

Literatur:

- Barlow, John Perry (1994): *The Economy of Ideas*. Wired. Ausgabe 2/03.
- Hecht, Yaacov (2005): *Democratic Education – A Beginning of a Story*.
- Passig, David (1997): *A Preferred Scenario for a Future Core-Curriculum*. In: *The Fourth Wave: The Knowledge Era*. S. 53-61. <http://www.amalnet.k12.il/sites/hadshanut/articles/had00028.asp> (auf Hebräisch).
- Pink, Daniel H. (2009): *A Whole New Mind*.
- Surowiecki, James Michael (2006): *The Wisdom of Crowds*.
- Toffler, Heidi & Alvin (2009): *Revolutionary Wealth*.

Weitere Informationen zu Yaacov Hecht und dem Konzept der *Education Cities*: <http://education-cities.com/>

4 An dieser Stelle enthält der Text im englischen Original einen kurzen Abschnitt zu dem Programm YACHOL in Hadera.

DEINS!

DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG BEGLEITEN

BERICHTE AUS DER PRAXIS



Vom Projekt zum Prozess. Demokratische Schulentwicklung an der Neuruppiner Alexander Puschkin Oberschule



Astrid Jung, Studienrätin und Schulberaterin der RAA Brandenburg in der Niederlassung Neuruppin, arbeitet in den Bereichen der demokratiepädagogischen und historisch-politischen Bildung. Sie leitet die deutsch-tschechische Lehrerfortbildung Terezin/Sachsenhausen und berät Schulen aus dem Raum Oberhavel zu dem Projekt „Schule ohne Rassismus“. Ferner betreut sie das Kompetenzzentrum „Lernen durch Engagement/Service Learning“.



Ute Müller, Diplom-Lehrerin und Schulberaterin der RAA Brandenburg, ist für den schulischen Bereich in den Landkreisen Prignitz, Ostprignitz-Ruppin und Oberhavel zuständig. Darüber hinaus ist sie Ansprechpartnerin für Anfragen zu Gewaltprävention, Mediation, zu Demokratielernen und Sozialem Lernen. Sie arbeitet im Projekt „competent & responsible“ mit sowie in der Steuerungsgruppe des Gewaltpräventionskonzeptes „Anti-Bullying“ in Ostprignitz-Ruppin.

In diesem Text soll exemplarisch eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie demokratische Schulentwicklung in Brandenburg gestaltet werden kann. Dazu legen wir unsere Erfahrungen dar, die wir als Prozessbegleiterinnen bei der Zusammenarbeit mit der Alexander Puschkin Oberschule in Neuruppin sammeln durften. Unsere Arbeit an dieser Schule ist ein Beispiel dafür, wie aus projektbezogener Zusammenarbeit zwischen einer Schule und außerschulischen Beratern¹ ein umfassender Schulentwicklungsprozess entstehen kann.

1. Akteure

Bei der Alexander Puschkin Schule handelt es sich um eine Oberschule im Zentrum Neuruppins. Sie hat durchaus interessierte Schüler und gilt als attraktive Schule im Bereich der dortigen Oberschulen. Sie wird dreizügig geführt. Hierzu benötigt sie 27 Lehrer (Stand 2011) und kann auf die Unterstützung eines Schulsozialarbeiters zurückgreifen. Die Ausstattung der Schule weist keine spezifischen Besonderheiten auf. Als Probleme werden von einigen Lehrern sowohl das mangelnde soziale Verhalten (Respektlosigkeit, Gewaltbereitschaft) mancher Schüler benannt als auch die Motivationslosigkeit und die fehlende Lernbereitschaft.

Im Mai 2010 begannen die RAA Brandenburg Prozessbegleiterinnen für die demokratische und interkulturelle Schulentwicklung in einem umfangreichen Projekt (DEINS) auszubilden, an dem wir, Ute Müller und Astrid Jung, teilnehmen durften. Wir sind langjährige RAA-Mitarbeiterinnen, deren Aufgabe es unter anderem ist, Schulen aus den Regionen Oberhavel, Ostprignitz/Ruppin und der Prignitz bei ihren Aufgaben im Bereich des sozialen und demokratischen Lernens zu unterstützen. Insofern können wir bereits auf Erfahrungen im Hinblick auf einzelne Elemente wie den Klassenrat, Aushandlungsprozesse bei den Klassenregeln, Ansätze zur Gewaltprävention und dem Vorgehen bei Rechtsextremismus und Diskriminierung zurückgreifen. Darüber hinaus sind

¹ Anmerkung zur Genderschreibweise:

Bei diesem Text wurde die sogenannte männliche Form gewählt, die sich hier jedoch als die neutrale Form versteht, bei der sowohl weibliche als auch männliche Menschen gleichermaßen angesprochen werden. Eine gesonderte Markierung halten die Autoren aus mehreren Gründen für unpassend. Zum einen ist die geschlechtliche Markierung nicht erforderlich, wenn man beispielsweise über den Beruf eines Menschen schreibt. Zum anderen suggeriert die häufig verwendete Schreibweise „in“, dass Frauen nur als Anhängsel der Ursprungsform existieren. Aus Gründen der Praktikabilität und der leichten Lesbarkeit wurde hier die kürzere Form gewählt. Einzig wenn es sich in der Darstellung ausschließlich um eine reine Frauengruppe handelt, wurde das oben genannte Prinzip gebrochen.



wir als Lehrerinnen an Brandenburger Schulen tätig, so dass wir auch über die Innensicht „Schule“ verfügen.

Die DEINS-Ausbildung führte dazu, dass wir nicht nur unser Expertenwissen für diese Bausteine anbieten, sondern auch auf Methoden der Prozessbegleitung zurückgreifen können. Diese Kompetenzen erstrecken sich vom systemischen Problemverständnis über moderne Coaching- und Beratungsmethoden bis hin zu Evaluationstechniken. Ein Teil dieser Ausbildung war es, einen Schulentwicklungsprozess zu begleiten. Hierfür haben wir die oben genannte Schule gewählt, weil sie als eine „normale“ Schule keine spezifischen, herausragenden Eigenschaften besitzt, die eine Übertragbarkeit unserer Erfahrungen erschweren würden. Ferner wurde die Alexander Puschkin Oberschule von uns als Pilotschule für das Praxisprojekt ausgesucht, da sie gute Voraussetzungen für das Gelingen eines demokratischen Prozesses zu bieten schien: Die RAA war dort bereits bekannt und die Zusammenarbeit mit ihr wird geschätzt. Weiterhin hat die Schule eine sehr angenehme und dem Prozess gegenüber sehr aufgeschlossene Schulleitung.

2. Projektbezogene Zusammenarbeit

Bereits seit 2007 arbeitet die RAA Brandenburg mit der Alexander Puschkin Oberschule zusammen. Ute Müller führte Fortbildungen zum Thema *Klassenrat*² durch, so dass einige Kollegen diesen bereits kennen und auch praktizieren. Weiterhin wurde von Ute Müller vor mehreren Jahren eine Analyse zum Schulklima und zum Thema Gewalt organisiert. Außerdem arbeitete sie mit den Lehrern an der Hausordnung, und es wurden schulinterne Lehrerfortbildungen zum *Sozialen Lernen* und zum Thema Rechtsextremismus angeboten. Jedoch wurden eher einzelne Elemente eingesetzt, die nicht als ein Teil eines Gesamtkonzeptes verstanden wurden. Auch waren nicht immer alle Lehrer beteiligt, sodass der Kenntnisstand der einzelnen Lehrkräfte in Hinblick auf die Methoden sehr unterschiedlich ist.

2010/11 erhielt die Zusammenarbeit eine neue Dynamik. Die Schule erkannte – auch mit Hilfe des Schulvisitationsberichts –, dass sie nachhaltiger gegen Gewaltansätze vorgehen müsse, dass sie die Schulumgebung

weiter verbessern und ihr Methodenrepertoire erweitern wolle. In der Zwischenzeit war es zu einem Schulleiterwechsel gekommen. Die jetzige Schulleiterin unterstützt die neuen Ideen nicht nur, sondern ist auch die treibende Kraft bei dem neuen Schulentwicklungsansatz.

Die Motivation, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung zu betreiben, ist aus verschiedenen Gründen nicht bei allen Kollegen gleich hoch. Hier wurden Gründe angeführt wie die Angst, das Neue nicht bewältigen zu können, überfordert zu sein, Befürchtungen, nicht mehr den „Stoff zu schaffen“, auch das Argument der zu wenigen Zeit wurde häufig genannt (Ergebnisse aus einer schriftlichen Befragung).

Ein Projekt, das als Auslöser für die spätere prozessorientierte Arbeit gelten kann, war das von der Initiative Oberschule geförderte und von der RAA Brandenburg betreute Programm *Lernen durch Engagement (LdE)*.³ Hierbei setzen sich Schüler für das Gemeinwohl ein. Sie engagieren sich aber nicht losgelöst von oder zusätzlich zur Schule, sondern als Teil des Unterrichts und eng verbunden mit dem fachlichen Lernen. Das Engagement der Schüler wird im Unterricht gemeinsam geplant, reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft (Zentner/Seifert 2010). Dieses Programm führten die Schüler der drei achten Klassen durch. Sie arbeiteten zusammen mit dem ASB (Arbeiter-Samariter-Bund) und dem Europakindergarten in Neuruppin. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten wurde *Lernen durch Engagement* von vielen Schülern und Lehrern als Bereicherung empfunden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Einsatz von Service Learning nur immer teilweise erfolgreich sein kann, wenn nicht eine Gesamtentwicklung stattfindet. Konkret bedeutet dies etwa, dass z. B. soziale Kompetenzen bei den Schülern erst geschult werden müssen, damit der Umgang mit außerschulischen Partnern auch für alle Beteiligten gewinnbringend ist. Auch das Wissen um Methoden zur Reflexion oder beispielsweise zur Gruppenarbeit müssen den Betreuenden klar sein, damit die Anknüpfung an den Unterricht und die Auswertung gelingen kann. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung suchte die Schule, insbesondere Frau Ketteritzsch, die Schulleiterin, den engeren Kontakt zur RAA, und wollte von der Umsetzung einzelner Bausteine weg hin zu einem gesamten Prozess der Schulentwicklung.

2 Zum Klassenrat vgl. z. B. die Handreichung „Klasse werden – Klasse sein!“ der RAA Brandenburg in Kooperation mit Demo_caris e. V. und KoBra.net (2007). Kostenlos abrufbar unter <http://www.raa-brandenburg.de/PublikationenMaterialien/tabid/124/Default.aspx>.

3 Umfangreiche Informationen zum Thema „Service-Learning/Lernen durch Engagement“ finden sich auf der Webseite des bundesweiten Netzwerkes Lernen durch Engagement: <http://www.servicelearning.de/>.

3. Vom Projekt zum Prozess

3.1 Die erste Phase: Bedarfsermittlung und Themenfindung

Einen Startpunkt des Prozesses kann man nicht exakt ausmachen, da wir, wie bereits erwähnt, schon zu früheren Zeiten in Kontakt mit der Schule standen. Aus diesem Grunde fanden auch zu Beginn des Prozesses keine umfangreichen statistischen Erhebungen statt, da bestimmte Eckdaten bereits im Vorfeld abgefragt worden waren. Ein weiterer Grund war, dass die Schule für das IOS-Programm (Initiative Oberschule) im letzten Schuljahr so viele Formulare ausfüllen musste, dass wir es für unsere anfängliche Kommunikation für hinderlich erachtet hätten, nun erneut schriftliche Ausführungen zu Beginn abzufordern. Deshalb haben wir keinen, wie es das Prozedere vorsieht, „offiziellen“ schriftlichen Vertrag mit der Schule geschlossen, sondern die mündliche Absprache gesucht. Diese Herangehensweise war möglich, da wir in der Schulleiterin eine zuverlässige Partnerin haben, die sich an Absprachen hält.

Zu Beginn des Prozesses (2. Hälfte des Schuljahres 2010/2011) fanden zahlreiche, angenehme Beratungsgespräche mit der Schulleiterin, dem Schulsozialarbeiter und mit möglichen außerschulischen Partnern statt. Ziel dieser Gespräche war es, beidseitiges Vertrauen zu schaffen und die realen Bedarfe der Schule zu ermitteln. In dieser ersten Phase war es unsere Aufgabe, erst einmal die einzelnen Befindlichkeiten herauszuhören, beispielhaft mögliche Themen aufzuzeigen und Ideen zu strukturieren. Auch galt es klarzumachen, dass die einzelnen Maßnahmen in einem Gesamtkontext zu denken sind. Dies ist ein wichtiger Punkt, da die Kollegen oft von uns schnelle Hilfe für eine bestimmte Situation fordern und dann frustrierende Erfahrungen machen, dass die Maßnahmen nicht nachhaltig wirken.

Die Schulleitung hat in Kooperation mit den Lehrern entschieden, dass die Schule diesen demokratischen Schulentwicklungsprozess durchlaufen wird. Ein Konferenzbeschluss hat dann die Entscheidung legitimiert. Die Lehrer waren im Vorfeld insofern eingebunden, als dass sie sich in den Gremien über den Prozess austauschen konnten und dass sie beispielsweise bei der Themenauswahl mit eingebunden waren. Hier wurde immer wieder gefragt, was sie brauchen, was sie wollen, was ihnen hilfreich bei ihrer Arbeit erscheint, teilweise wurde über Listen gearbeitet, teilweise mündlich. Einige immer wiederkehrende Sachverhalte waren:

- Hilfe im Umgang mit schwierigen Schülern, Umgang mit Aggressionen,
- klares Handlungsprozedere, alle müssen Verantwortung übernehmen, nicht nur Klassenleiter,
- Belastung durch hohen Zeitaufwand für Klassenleitertätigkeit,
- es fehlt den Kollegen der Mut, Neues auszuprobieren, vielleicht fehlen auch Kenntnisse über neue Methoden,
- schlechte Leistungen der Schüler frustrieren, es stellt sich die Frage: Bin ich ein schlechter Lehrer?,
- Selbstbewusstsein stärken, innere Ruhe aufbauen,
- anwendungsbereites Wissen zu Konfliktlösungsstrategien wird gewünscht.

Nach dieser ersten Phase stand fest, dass die Schule einen ganzen Katalog an Maßnahmen umsetzen möchte (ergibt sich aus den oben genannten Wünschen) und wir in zwei unterschiedlichen Rollen benötigt werden: Einmal als Prozessberater, der die schulischen, unterrichtlichen und personellen Entwicklungen begleitet, und einmal als Experte, der sein Sachwissen zu bestimmten Methoden zur Verfügung stellt. Gemeinsam mit der Schulleitung haben wir zum Abschluss der Themenfindungsphase den oben genannten Aspekten konkrete Maßnahmen zugeordnet und eine Planungsübersicht erstellt.

3.2 Die zweite Phase: Die Umsetzung

Die von den Lehrern benannten Bedürfnisse lassen sich in zwei große Kategorien bündeln. Einmal wünschen sie sich konkrete Handlungshilfen beim Umgang mit den Schülern und zum anderen Anerkennung ihrer Leistung und Entlastung. Wir, die RAA-Mitarbeiterinnen und die Schulleitung, haben entschieden, zuerst bei dem zweiten Punkt anzusetzen, da ein emotionales Unterstützen der Lehrerschaft hilfreich ist, um konstruktiv weiterzuarbeiten. Deshalb wurde unsere Umsetzungsphase mit einem Lehrerworkshop zum Thema „Anerkennung und wertschätzender Umgang“ miteinander eingeleitet.



Übung zum Teambuilding

Wir können in diesem Bericht nur einige Schwerpunkte unserer Arbeit wiedergeben. Alle hier angeführten Maßnahmen wurden durch Vorgespräche mit der Schulleitung bzw. mit den dafür verantwortlichen Personengruppen begleitet.

Wertschätzung

Zu diesem Thema haben Ute Müller und Beate Hecht, eine weitere RAA-Mitarbeiterin, einen Workshop durchgeführt. Ziel des Workshops war es, einen kritischen Blick auf die vorhandene Wertschätzungskultur zu werfen. So ging es darum zu prüfen, ob der Umgang unter Erwachsenen Vorbildcharakter für die Schüler hat und eine gute Grundlage für ein angenehmes Schulklima darstellt.

Nicht nur der wertschätzende Umgang unter den Kollegen, auch eine angemessene Wertschätzungskultur zwischen der Schulleitung und Lehrern wurde streng betrachtet.

Das Ergebnis Schulleitung-Lehrer zeigte, dass alle Kollegen sich in dem vorhandenen Klima wohl fühlen.

So ging es im zweiten Arbeitsschritt darum, diese angenehme Atmosphäre auf die Schüler zu übertragen.

Die Klassensprecher wurden angeleitet, eine Sammlung von wertschätzenden Handlungen anzulegen. Die Ergebnisse der anonymen Befragung zu den Wünschen der Schüler wurden anschließend allen Lehrern vorgelesen. Spannend waren die Reaktionen der Kollegen. So erzielte der Wunsch „Ich möchte ein Lob von meinem Lehrer mit einem Lächeln gesagt bekommen“, ein nachdenkliches, betretendes Schweigen. Im Gegenzug erfuhren die Schüler die Wünsche ihrer Lehrer.

Die Ergebnisse beider Befragungen flossen unmittelbar in die parallel verlaufende Erarbeitung einer neuen Hausordnung, den *Lob-* und den *Sanktionskatalog*, ein.

Arbeit an der Hausordnung

Es wurde schnell deutlich, dass sich die Lehrer Sicherheit durch einheitliches, verbindliches Handeln wünschten. Wie in einem demokratischen Prozess jedoch üblich, entscheiden nicht nur die Lehrer über die Hausordnung, sondern auch die Schüler und Eltern. Aus diesem Grunde handelt es sich bei diesem Aspekt um einen längeren Aushandlungsprozess, der von uns begleitet wurde. Es wurden die Schüler, Eltern und Lehrer befragt, ferner wurden die Wünsche der einzelnen Parteien den anderen vorgestellt, um anschließend in einen Aushandlungsprozess einzutreten. Hierzu wurden Workshops mit jeder Gruppe durchgeführt. Ziel war, dass am Ende ein für alle Schulteilnehmer verbindlicher, demokratisch legitimierter Schulkatalog entsteht.

In Zusammenhang mit den Ge- und Verboten stehen auch die Sanktionen. Auf unsere Anregung hin wurde nicht nur über einen *Sanktions-*, sondern auch über einen *Lobkatalog* diskutiert (hier von Lehrerseite). Hintergrund ist, dass es nicht nur darum gehen kann, Fehlverhalten zu bestrafen, sondern gutes Verhalten zu belohnen. Wofür es welches Lob bzw. welche Belohnung zukünftig geben soll, haben die Lehrer gemeinsam überlegt. Es wurde demokratisch beschlossen, welche Lobe allgemein gelten (drei Punkte, die im Lehrerzimmer aufgehängt werden sollen) und für welche Klassenstufe sie sinnvoll erscheinen. Zusätzlich hat jeder Lehrer sich seine eigenen Lobe herausgesucht. Bei dieser Maßnahme handelte es sich um eine, die sowohl das Thema Wertschätzung aufnimmt als auch den Lehrern eine Handlungshilfe bei konkreten Problemen an die Hand gibt. Somit wurden hier beide oben genannten Problemfelder bearbeitet.

Lernen durch Engagement

Die Schule hat aufgrund der guten Erfahrungen beschlossen, *Lernen durch Engagement* zu einem festen Bestandteil ihres Schulprogramms zu machen, sodass die jetzigen achten Klassen auch mit außerschulischen Partnern arbeiten werden. Die Erkenntnisse aus dem ersten Jahrgang wurden in Gesprächen ausgewertet und eine andere Struktur für die Durchführungsphase beschlossen. Diese soll geschlossen in einer Woche erfolgen und nicht mehr über einen dreimonatigen Zeitraum verteilt sein. Die Schule muss für sich noch die passende Organisationsform finden, damit die Qualitätsstandards eingehalten und zugleich die Lehrer entlastet werden. Hier steht sowohl die RAA Brandenburg als auch eine Mitarbeiterin der Freudenberg Stiftung beratend zur Seite. Eine große Hilfe ist auch die gute Zusammenarbeit mit dem Schulsozialarbeiter, der viele Kontakte in das Gemeinwesen hinein hat. Die Schule ist inzwischen dem Netzwerk „*Lernen durch Engagement/Service Learning*“ beigetreten, um den Austausch mit anderen Schulen nutzen zu können. Hier hat die Teilnahme an der Jahrestagung sehr motivierend gewirkt.

Startertage

Um die Belastungen der Kollegen zu Beginn eines Schuljahres zu minimieren und den Schülern Fertigkeiten zu vermitteln, die immer wieder benötigt werden, wurde beschlossen, die sog. *Startertage* einzuführen. Diese wurden zu Beginn dieses Schuljahres drei Tage lang mit den 7. Klassen durchgeführt. Die Einführung der *Startertage* erfordert eine präzise Vorarbeit, so dass bereits im Mai 2011 Erstinformationen dazu übermittelt wurden. Im Juni wurden mit den späteren Klassenlehrerinnen der 7. Klassen die *Startertage* vorbereitet. Die Lehrerinnen hatten bereits Material bekommen, das sich für die *Startertage*

verwenden lässt, auch über einzelne Themenbereiche wurde bereits im Vorfeld gesprochen. Die Lehrerinnen haben sich aus diesem Themenkatalog Elemente ausgewählt, die sie an ihrer Schule brauchen, um einen guten Start ins Schuljahr zu gewährleisten. Allerdings kamen ihnen so viele Punkte richtig und lohnend der Bearbeitung vor, dass wir vor dem Hintergrund unserer praktischen Erfahrungen noch einmal eine Einschränkung der Inhalte vornehmen mussten. Folgende Themenfelder wurden verabredet:

1. Tag: Kennenlernen, Belehrungen, Schulrallye, Teambildung und Feedbackmethoden.
2. Tag: Klassenregeln, Übung Feedback und Stadtrallye.
3. Tag: Training Gruppenarbeit, Mentorengespräche.

Da die Lehrerinnen es sich wünschten, dass diese „erste Runde“ der *Startertage* von geübten Referenten durchgeführt wird und sie sich dieses Wissen durch Zuschauen und Mitmachen erst aneignen wollten, wurde an den drei Tagen zu Schuljahresbeginn mit Referenten gearbeitet. Hierbei arbeiteten wir von der RAA Brandenburg mit der DGB Bildungsstätte Flecken Zechlin zusammen. Der DGB ist über einen IOS-Antrag zum *Sozialen Lernen* mit uns und der Schule eng verbunden. Ferner unterstützten uns an diesen Tagen freie Referentinnen. Die Auswertung bewies den großen Erfolg dieser Maßnahme. Die Lehrerinnen kamen überein, die *Startertage* für die nächsten Jahrgänge beizubehalten. Speziell die Mentorengespräche, bei denen sich der Klassenlehrer im Einzelgespräch Zeit für den Schüler nimmt und man sich wesentlich besser kennenlernt als in der großen Gruppe, wurden gelobt (s. Kapitel „Der enge Mentor“).

Weitere Arbeitsfelder

Hier möchten wir nur kurz darauf hinweisen, dass die Schule noch viele weitere Maßnahmen durchführt. Beispielsweise wurde mit der Ordnerausbildung begonnen. Hierbei werden Schüler befähigt, gewaltbereites Handeln zu erkennen und schlichtend einzugreifen. Die Schule möchte die obligatorische Berufsberatung in der 9. Klasse in ihr Konzept aufnehmen. Der *Klassenrat* wurde verbindlich verabredet. Hierzu wurden Schulungen mit den Lehrern durchgeführt. Diese Form des demokratischen Aushandlungsprozesses wird bereits in einigen Klassen praktiziert. Die Methode der *Kollegialen Fallberatung* wurde in einer Lehrerfortbildung unter der Leitung von Ute Müller an einigen Fällen geübt und als gewinnbringend eingestuft. Hierbei wird in einer Gesprächsrunde mit festgelegten Rollen ein den Beruf betreffendes Problem eines Kollegen bearbeitet und ihm werden Lösungsansätze offeriert. Da die Lehrer auch über mangelndes Wissen zu neuen didaktischen Metho-

den klagten, werden in diesem Jahr Methoden des *Sozialen Lernens* mit den Schülern von außerschulischen Partnern trainiert. Die Lehrer sind – ihren Schülern gleich – in dieser Phase in der Rolle der Lernenden.

3.3 Die dritte Phase: Die Auswertung

Im Unterschied zu einem Projekt ist ganz deutlich, dass hier kein Endpunkt ausgemacht werden kann, sondern dass die angestoßenen Arbeiten fortlaufen und dabei immer neue Qualitäten erreichen werden (z. B. erstmalige Erprobung bei den 7. Klassen, perspektivisch aber für alle Jahrgangsstufen angedacht). Auch kann man nicht von einer Reihung der einzelnen Bausteine sprechen, da das Bewusstsein des Zusammenhangs und damit einer grundlegenden Veränderung zumindest bei der Schulleitung und Lehrerschaft besteht.

Insgesamt kann der Schulentwicklungsprozess an der Alexander Puschkin Oberschule als gelungen eingestuft werden. Allerdings muss man einschränkend sagen, dass sich die guten Rückmeldungen bisher eher auf die einzelnen Elemente beziehen. Eine Gesamtevaluation des Prozesses hat noch nicht erfolgen können. Die Beteiligten geben jedoch bei Auswertungsgesprächen zumeist an, dass sie auf dem eingeschlagenen Wege weiter arbeiten wollen.

4. Demokratische Orientierung

Es wurde bei dem Prozess versucht, von den Bedürfnissen der Beteiligten auszugehen und eine möglichst hohe Partizipation zu erreichen. Das bedingt eine intensive Vorarbeit und lange Aushandlungsprozesse, wie wir sie beispielsweise bei der Hausordnung und dem *Sanktions- und Lobkatalog* hatten. So wurden die Ergebnisse aus den Workshops, in denen nur eine Schulklientel vertreten war, den anderen Personengruppen immer wieder zur Weiterarbeit vorgelegt. Dies dauert zwar länger als eine autoritäre Anordnung, dafür haben dann diese Vereinbarungen eine erheblich größere Akzeptanz bei den Beteiligten und besitzen eine hohe Legitimität.

Ferner wurde versucht, in allen Phasen eine große Transparenz herzustellen, um möglichst viele aktiv mit einzu beziehen. So wurden z. B. nicht nur die Lehrer über das Programm *Lernen durch Engagement* informiert, sondern auch die Eltern auf einer Konferenz und die Schüler in einem Workshop.

Dem demokratischen Verständnis folgend, dass Diskussionen und unterschiedliche Bewertungen etwas Fruchtbringendes und Wünschenswertes sind, wurde bei den Veranstaltungen viel Raum für die kommunikativen Auseinandersetzungen gegeben. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Gruppen wurde geübt, hier ist das Beispiel des *Engen Mentors* zu nennen. Viel Wert haben wir auf die Anerkennungskultur gelegt, dass Menschen, die sich aktiv einbringen, wertgeschätzt werden (z. B. *Lobkatalog*), dass es eine Stärke ist, Probleme zu benennen (*Kollegiale Fallberatung*), und dass auch Verantwortung getrost übertragen werden kann (LdE).

Ein demokratisches Miteinander bedeutet auch, dass es verbindliche und aufgeschriebene Festlegungen gibt, um Verlässlichkeit und Sicherheit zu schaffen. Die Arbeiten zu den Klassenregeln und zur Hausordnung folgen diesem Gedanken.

5. Fazit

Der an der Alexander Puschkin Oberschule laufende demokratische Schulentwicklungsprozess zeigt, dass ein solcher sehr gewinnbringend für alle Beteiligten sein kann. Wir als Außenstehende haben den Eindruck, dass sich das Schulklima verbessert hat, dass die Gesprächsbereitschaft untereinander zugenommen hat und dass die neu eingeführten Methoden auch in der Praxis umgesetzt werden. Dieser Eindruck wird durch Aussagen einzelner angesprochener Lehrer und Schüler bestätigt. Durch die Zusammenarbeit mit Elternvertretern erhielten wir ein Feedback, dass sich die Schule auf dem richtigen Weg befindet.

Aufgrund dieser Erfahrungen halten wir es für gerechtfertigt, dass wir die Schule mit relativ vielen Ressourcen unterstützen, da wir denken, dass sie diese Unterstützung nur in der Anfangsphase (erste eineinhalb bis zwei

Jahre) benötigt und sie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten später zunehmend verstärkt alleine anwenden und einsetzen wird. Dass dieser Prozess mindestens zwei Jahre dauert, bis sich erste Handlungsroutinen ausgebildet haben, sollte jeder Schule, die über eine solche Entwicklung nachdenkt, vorher verdeutlicht werden. Das kann auch entlastend wirken, zu wissen, dass nicht alles auf einmal zu tun ist und nicht alles gleich gelingen kann. Schließlich greifen die Maßnahmen in die gesamte Schulstruktur ein. Die Schule muss beispielsweise ihre Fächerstruktur überdenken, um die Arbeit mit der Kommune bei dem Konzept *Lernen durch Engagement* zu ermöglichen. Sie muss Personalentwicklung betreiben, was nicht nur bedeutet, dass die Lehrer zu Fortbildungen gehen, sondern auch, dass beispielsweise eine Feedback-Kultur entsteht. All dies braucht Zeit, die von den Lehrern, Eltern und Schülern erst einmal investiert werden muss. Wichtig ist hierbei, dass die Schule auch die Zeit bekommt, um diese Arbeit kontinuierlich zu machen, und nicht durch Strukturreformen oder Umsetzungspraktiken behindert wird.

Eine weitere Gelingensbedingung ist, dass die Schulleitung diese demokratische Schulentwicklung aktiv befördert und sich nicht ausnimmt. Ist der demokratische Prozess einmal angestoßen, ist es schwer vermittelbar, warum sich beispielsweise Lehrer von Schülern einschätzen lassen sollen, sie aber nicht ihre Schulleitung einschätzen dürfen. Fragen an die Kollegen wie „Was wünscht ihr euch von uns als Leitung?“, werden als sehr angenehm empfunden und befördern das Schulklima. Im Endeffekt wird die Schulleitung eine Entlastung erfahren, da für ihre Arbeit mehr Verständnis entsteht und sie auch Teilbereiche abgeben kann.

Wir jedenfalls wünschen uns, noch viele Schulen in Brandenburg auf dem Weg zur demokratischen Schule begleiten zu dürfen und mit ihnen daran zu arbeiten, den Schulalltag angenehmer und freundlicher zu gestalten.

Literatur:

- RAA Brandenburg in Kooperation mit Democaris e. V. und KoBra.net (2007): Klasse werden – Klasse sein! Von Klassenregeln, Gruppenfeedbacks und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung von Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Kostenlos abrufbar unter: <http://www.raa-brandenburg.de/PublikationenMaterialien/tabid/124/Default.aspx>.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012): Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Netzwerk Lernen durch Engagement: <http://www.servicelearning.de>.

„Man lernt sich ganz anders kennen und kann Probleme besser besprechen“.

SchülerInnen und LehrerInnen der Alexander Puschkin Oberschule berichten von ihren Erfahrungen

Seit mehr als zwei Jahren befinden sich LehrerInnen und SchülerInnen der Alexander Puschkin Oberschule in Neuruppin in einem demokratischen Schulentwicklungsprozess. Sie haben ihre eigenen *Klassenregeln* aufgestellt, lösen Probleme eigenständig im *Klassenrat*, lernen in außerschulischen Projekten mit dem Programm *Lernen durch Engagement* und ermöglichen individuelles Kennenlernen mit den *Startertagen* für die neuen 7. Klassen. Womit haben LehrerInnen und SchülerInnen gute Erfahrungen gemacht, und wo gibt es Schwierigkeiten? Welche Veränderungen sind sichtbar? Was würden sie anderen Schulen empfehlen?



Schulleiterin & Klassenleiterin berichten:



Anke Ketteritzsch (45), seit 1990 an der Alexander Puschkin Oberschule als Lehrerin tätig, seit 2010 Schulleiterin, unterrichtet Deutsch, Politische Bildung und LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde).



Kathrin Paneque Marrero (49), seit 2010 Lehrerin für Deutsch und Englisch an der Alexander Puschkin Oberschule, ist seit 2011 Klassenleiterin der 7a.

Wie sind Sie in den Prozess der demokratischen Schulentwicklung eingestiegen?



Ketteritzsch: Wir wurden 2010 im Rahmen der Initiative Oberschule gefragt, ob wir Interesse haben im Programm *Lernen durch Engagement* mitzuarbeiten. Ich war damals gerade Schulleiterin geworden. Ich fand es schon immer sehr wichtig, dass Schule sich weiterentwickelt, und es schien mir eine tolle Möglichkeit, dabei Unterstützung von außen zu bekommen. Wir haben uns das Ganze angeguckt und fanden, als Schule kann uns dies eigentlich nur weiterbringen. Durch das Projekt haben wir von den anderen Ak-



Paneque Marrero: Für mich hat es mit der Vorbereitung der *Startertage* begonnen. Am Ende des letzten Schuljahres hat sich eine Schulbegleiterin der RAA Brandenburg mit uns Klassenleiterinnen für die neuen siebten Klassen hingesetzt, und wir haben eine gemeinsame Planung gemacht. Dann hatten wir nochmal eine Vorbereitungswoche mit ihr im August, da hat sie uns ebenfalls sehr unterstützt. Wir konnten eigene Ideen einbringen und haben daraus ein Gemeinschaftsergebnis produziert, auf dessen Grund-

tivitäten der RAA Brandenburg im Bereich demokratische Schulentwicklung erfahren und haben zum Beispiel das Sozialkompetenztraining in den siebten Klassen in Form der *Startertage* eingeführt.

lage wir die *Startertage* gestaltet haben. Danach gab es in diesem Schuljahr bisher zweimal einen einzelnen Projekttag, und außerdem waren wir mit den SchülerInnen noch für ein mehrtägiges Sozialkompetenztraining in der Bildungsstätte in Flecken Zechlin.

Ich glaube, die *Startertage* waren ganz wichtig, wir haben gleich zu Beginn des Schuljahres einen guten Anfang gemacht. Da wurden zum Beispiel auch die Klassenregeln als Grundlage für das Miteinander gemeinsam erarbeitet.

Die Regeln stellen die Schüler und Schülerinnen selber auf?



Paneque Marrero: Ja, das war ein längerer Arbeitsprozess von einem ganzen Tag, an dem alle SchülerInnen beteiligt waren, mit Unterstützung der Schulbegleiterinnen. Dann haben wir die erarbeiteten Regeln im Klassenraum aufgehängt. Ich denke, es macht einen großen Unterschied, dass die Regeln den SchülerInnen nicht einfach von außen aufgezwungen wurden, sondern dass das, was da jetzt an der Wand hängt, etwas ist, was sie sich selber erarbeitet und festgelegt haben.

Sie haben auch einen *Klassenrat* eingeführt, in dem unter anderem besprochen wird, wenn sich jemand nicht an die Regeln hält ...



Paneque Marrero: Richtig. Zum Thema *Klassenrat* haben die Schulbegleiterinnen einen weiteren Projekttag mit uns und den SchülerInnen gemacht. Dann gab es eine Art Generalprobe, wo die Klasse den *Klassenrat* das erste Mal selbständig durchgeführt hat und noch eine Schulbegleiterin dabei war. Seitdem machen wir es alleine, einmal die Woche. Für uns alle ist das eine völlig neue Erfahrung – nicht nur für die SchülerInnen, auch für mich als Lehrerin. Ich finde mich da selbst in einem Lernprozess.

Wie ist es für Sie, mit Schulbegleiterinnen zusammenzuarbeiten, die von außen an die Schule kommen?



Paneque Marrero: Ich finde es sehr hilfreich, die professionelle Unterstützung von außen zu haben. Früher gab es zum Beispiel so etwas wie die *Startertage* nicht, die Klassenleiterinnen der siebten Klassen waren viel mehr auf sich gestellt und mussten das Kennenlernen der SchülerInnen alleine planen. Jetzt liegt der Fokus über das Kennenlernen hinaus auch auf dem Training sozialer Kompetenzen, den Umgang miteinander und da ist es sehr gut, Schulbegleiterinnen dabei zu haben, die uns LehrerInnen von Anfang an, also bereits in der Vorbereitung vor Beginn des neuen Schuljahres, unterstützen.

Sehr hilfreich ist auch, dass es eine längere Begleitung ist. Dadurch können wir uns immer wieder mit den Begleiterinnen zusammensetzen und besprechen, an welchem Punkt wir gerade mit der Klasse sind. Daraus werden dann wieder die nächsten Schritte entwickelt.

Zum Beispiel?



Paneque Marrero: Mir war bei meiner Klasse aufgefallen, dass vielen die positive Runde, mit der wir den *Klassenrat* immer beginnen, nicht leicht fällt. In dieser Runde sollen die SchülerInnen besprechen, was für sie in der vergangenen Woche selbst gut war oder was ihnen positiv an anderen aufgefallen ist. Eigentlich ist die Idee, dass alle etwas sagen. Aber ich habe gemerkt, dass sich viele damit sehr schwer tun. Ich habe das mit den Begleiterinnen besprochen und wir haben daraufhin zusammen einen Projekttag zum Thema Lob und positives Feedback entwickelt.

Sehen Sie Veränderungen?



Paneque Marrero: Ich beobachte insgesamt, dass die SchülerInnen anfangen, mehr Bewusstsein für den Umgang untereinander zu entwickeln. Ich glaube, für sie ist es ganz wichtig zu sehen, dass sie hier einen Raum haben, in dem sie ihre Probleme offen äußern können. Und dass wir dann gemeinsam versuchen, Lösungen zu finden. Die SchülerInnen nehmen dieses Angebot bisher sehr positiv an. Ich lege großen Wert darauf, dass die Beschlüsse, die im *Klassenrat* gefasst wurden, auch konkret umgesetzt werden. Damit die SchülerInnen sehen, dass wir hier nicht nur sitzen und reden, sondern dass auch etwas passiert, dass sich Dinge bewegen können.



Ketteritzsch: Ich habe deutliche Veränderungen im Zusammenhang mit dem Programm *Lernen durch Engagement* beobachtet. In diesem Projekt machen die SchülerInnen im

Grunde Unterricht in anderer Form. Sie engagieren sich in der Öffentlichkeit und müssen sich hierfür im Vorbereitungsprozess selbst überlegen, wo Unterstützung gebraucht wird und wie sie sich in der Gesellschaft einbringen können. Eine Klasse war in einer Kita tätig und hat mit den Kindern unter anderem spielerisch Unterricht gemacht, Englisch, Sport, Musik, Naturwissenschaften. Eine andere Klasse war in einem betreuten Seniorenwohnheim. Das hat viele SchülerInnen in ihrem Verhalten sehr verändert.

Was hat sich genau verändert?



Ketteritzsch: Gerade bei der Klasse, die im Seniorenwohnheim gearbeitet hat, fällt mir heute noch immer wieder auf, wie sehr sie an dem Projekt gewachsen sind. In der Klasse sind zum Teil auch leistungsschwache SchülerInnen, die hier in der Schule öfter mal eine schlechte Note bekommen haben und wo vielleicht auch Lob von unserer Seite gefehlt hat. Denn die Klasse war auch vom Verhalten her schwierig. In ihrer Arbeit im Projekt haben die SchülerInnen gemerkt, dass sie etwas beitragen können, dass sie in manchen Dingen, die vielleicht im Unterricht nicht so zum Vorschein kommen, richtig gut sind. Sie haben bei den älteren Menschen Anerkennung bekommen, das war ganz wichtig. Ich glaube, diese Wertschätzung, die sie durch das Projekt erfahren haben, hat vielen geholfen, eigene, neue Fähigkeiten zu entdecken, und das hat sie gestärkt.

Im vergangenen Herbst haben wir außerdem ein ausgelagertes Projekt mit leistungsschwachen SchülerInnen durchgeführt, die schulmüde sind. SchülerInnen, die hier in der Regel keinen Abschluss erhalten hätten. Sie arbeiten dort im Projekt eher praxisbezogen und haben nur zweimal die Woche theoretischen Unterricht. Innerhalb eines Jahres können sie den einfachen Hauptschulabschluss erreichen. Die SchülerInnen waren innerhalb ihrer Praxistage im Mehrgenerationenhaus tätig und haben dort ganz tolle Sachen gemacht, sie haben zum Beispiel im Garten der Sinne gearbeitet, Klangbretter hergestellt, einen Barfußpfad angelegt. Das sind ganz neue Fähigkeiten, die sie da an sich entdecken können.

Jetzt sind gerade die neuen achten Klassen in der Vorbereitung fürs *Lernen durch Engagement* und ich bin gespannt, was in diesem Jahr passieren wird.

Was sind Ihrer Erfahrung nach Schwierigkeiten?



Paneque Marrero: Es ist ein langer Weg und Veränderungen brauchen Zeit. Mit vielem sind wir noch ganz am Anfang. Wir haben zum Beispiel nach wie vor Probleme mit

Mobbing in der Schule. Aber die SchülerInnen bleiben damit nicht mehr so alleine, sie lernen nach und nach offener mit diesem Thema umzugehen, zu uns zu kommen oder sogar auch in der ganzen Klasse darüber zu reden.

Beim *Klassenrat* beobachte ich zum Beispiel, dass es bisher meistens um bestimmte LehrerInnen oder Unterrichtsfächer geht, wo irgendetwas nicht so richtig läuft. Wir möchten nach und nach auch die Konflikte, die innerhalb der Klasse auftauchen, noch mehr in den Mittelpunkt stellen. Dafür muss aber erst allmählich das Vertrauen entstehen. Wenn man bedenkt, dass das ein Prozess ist, der über die ganzen vier Jahre gehen soll, die die SchülerInnen hier an der Schule sind, denke ich, dass wir noch einiges erreichen können.



Ketteritzsch: Eine Schwierigkeit ist auch, dass nicht immer alle LehrerInnen gleichermaßen überzeugt sind. Als Schulleiterin muss man immer darauf achten, dass man

seine KollegInnen mit im Boot hat. Das erfordert manchmal auch einiges an Überzeugungsarbeit, gerade bei den älteren KollegInnen. Zudem arbeiten viele LehrerInnen an der Obergrenze der Belastbarkeit. Eine Konferenz dauert einfach länger, wenn man nicht nur Beschlüsse abarbeitet. Die Kolleginnen dann zu motivieren, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, mehr Zeit zu investieren, sich für Prozesse zu öffnen, die erstmal unbekannt erscheinen ... das sind schon Hürden, und als Schulleiterin ist das nicht immer einfach. Aber es lohnt sich, diese Hürden zu nehmen.

Was hilft Ihnen, um die Schwierigkeiten zu überwinden?



Ketteritzsch: Zum einen Zeit und Geduld. Daher finde ich es wie gesagt wichtig, dass der Prozess über einen längeren Zeitraum geht. Und zum anderen ist es für mich sehr hilfreich, dass ich die direkte Begleitung durch eine Schulbegleiterin der RAA in den Lehrerkonferenzen habe. Wir versuchen, den Prozess der demokratischen Schulentwicklung so offen wie nur möglich zu gestalten und immer mit den KollegInnen zu besprechen, woran wir konkret weiterarbeiten möchten.

Zum Beispiel?



Paneque Marrero: Es gab eine Lehrerkonferenz, wo wir in Begleitung der Schulbegleiterin darüber gesprochen haben, welche Veränderungen wir bräuchten, damit wir hier besser arbeiten können und es uns als LehrerInnen hier besser geht. Bei diesem Gespräch kam das Thema Lob und Kritik auf und in diesem Zusammenhang auch der Vorschlag, die Hausordnung zu überarbeiten. Die Begleiterin hat das aufgegriffen und hat uns bei diesen Schritten unterstützt.

So gab es eine demokratische Überarbeitung der Hausordnung, an der die SchülerInnenvertretung, das Kollegium und die Eltern beteiligt waren. Der nächste Schritt wird sein, dass wir gemeinsam, also unter Beteiligung von allen, Entscheidungen zum Thema Sanktionen treffen, also zu der Frage, was passiert, wenn sich, egal wer, nicht an die gemeinsamen Regeln hält.

Würden Sie anderen Schulen empfehlen, in einen solchen Prozess einzusteigen?



Ketteritzsch: Unbedingt. Ich würde jeder Schule empfehlen, diese Hilfe und Unterstützung von außen anzunehmen. Uns hat dieser Prozess ein ganzes Stück vorangebracht in unserer Arbeit, uns als LehrerInnen und auch die SchülerInnen. Natürlich bedeutet es auch einiges an zusätzlicher Arbeit und Organisation. Aber man merkt deutlich, wie man Schritt für Schritt vorankommt, wie Schule sich öffnet und auch in der Bevölkerung anerkannter wird. Wir sehen das auch an unseren Anmeldezahlen. Ich merke ganz klar, dass die Arbeit sich lohnt.



Paneque Marrero: Für mich ist die Begleitung durch die Schulbegleiterinnen, wie gesagt, sehr wertvoll, gerade weil es immer wieder dieselben Begleiterinnen sind, sich alle schon kennen und es eine Kontinuität über einen längeren Zeitraum gibt. Wir können uns als LehrerInnen mit unseren Fragen und Vorschlägen einbringen und kriegen auch Feedback von den Begleiterinnen, wie es so gelaufen ist. Ich würde diese Art der Unterstützung wirklich allen KollegInnen empfehlen.

Schülerinnen und Schüler berichten:



Josi-Lynn Wittkopf (13), 7a



Paula Hackbarth (12), 7a



**Tom Wilke (13), 7a,
SchülerInnensprecher**



**Laurine Röder (13), 7a,
stellvertretende SchülerInnen-
sprecherin**

Eine der besonderen Aktivitäten an Eurer Schule sind die Startertage am Anfang des Schuljahres für die neuen siebten Klassen. Wie war das für Euch?



Laurine: Es gab eine Woche lang Programm mit verschiedenen Spielen und Übungen zum Kennenlernen, zum Beispiel einen Stationenlauf. Vor allem gab es viele Aufgaben zum Thema Teamarbeit, bei denen es darum ging, zusammenzuhalten.



Josi-Lynn: Wir mussten gleich am ersten Tag in Gruppen zusammenarbeiten und wurden richtig zusammengeworfen, auch mit den SchülerInnen, die wir nicht kannten, von anderen Schulen. Dadurch haben wir uns gleich besser kennengelernt, das war gut. Ohne die Startertage wäre das, glaube ich, nicht so schnell gegangen.

Euch hat es also geholfen, dass es die *Startertage* gab?



Laurine: : Ja, klar. Wenn man neu an eine Schule kommt und es gleich mit Unterricht losgeht, ist man ja erstmal total schüchtern. Man kennt sich nicht, man kann die anderen nicht einschätzen und redet deshalb auch nicht so viel. Wenn man aber Zeit hat, sich anders kennenzulernen, also außerhalb des Unterricht, das macht es viel leichter.



Paula: Manche fanden die Spiele erstmal nicht so toll. Sie fanden, das ist eher was für Jüngere. Aber manche Sachen waren dann echt gut, da mussten wir alle zusammenhalten und uns gegenseitig helfen. Man lernt auch die LehrerInnen anders kennen ...



Josi-Lynn: ... und sie uns. Unsere Klassenlehrerin wusste dann zum Beispiel gleich, welche Interessen wir haben, welche Hobbies und so, und was wir gerne außerhalb der Schule machen. Dadurch konnte sie das später im Unterricht viel mehr einbeziehen.

Nach den *Startertagen* gab es ja noch mehr Neues für Euch, eine Seminarfahrt, Projekttag, den *Klassenrat* ...



Josi-Lynn: Die Seminarfahrt war zwei Monate nach den *Startertagen*. Wir waren in Flecken Zechlin im Seminarhaus. Die Schulbegleiterinnen dort haben alle möglichen Übungen mit uns gemacht, und es ging auch wieder um unseren Umgang miteinander. Da hatten wir viel mehr Zeit miteinander als in der Schule, auch, weil wir dort übernachtet haben und weil noch andere Klassen da waren.

Wie fandet ihr es, dass Schulbegleiterinnen von außen dabei waren?



Josi-Lynn: Es war ganz anders als der normale Unterricht und wir konnten uns dadurch nochmal ganz anders kennenlernen, das fand ich gut. Dann hatten wir noch einen Projekttag mit den Schulbegleiterinnen, an dem sie mit uns den *Klassenrat* eingeübt haben.

Was ist genau der *Klassenrat*?



Paula: Jeden Dienstag machen wir eine Stunde *Klassenrat*. Wir haben eine Kummerbox in der Klasse, in die können wir die ganze Woche über Zettel reinwerfen, wenn wir irgendwelche Sorgen oder Probleme haben. Das wird dann beim *Klassenrat* mit allen besprochen.



Tom: Wir fangen immer mit einer positiven Runde an, jeder soll sagen, was für ihn gut war in der Woche. Danach kommt die negative Runde, in der wir Probleme besprechen.

Was ist genau der Klassenrat? (Fortsetzung)



Laurine: Die dauert meistens länger, denn meistens fallen einem mehr negative Sachen ein. Oft geht es zum Beispiel um Streit mit den LehrerInnen.



Tom: Nach den beiden Runden werden die Zettel aus der Kummerbox vorgelesen und wir stimmen ab, welche Probleme wir ausführlich besprechen wollen. Dann können alle Kommentare und Vorschläge dazu machen.

Und wer leitet das Ganze an?



Josi-Lynn: Wir selbst. Es gibt immer zwei von uns, die moderieren, das wird jede Woche ausgetauscht. Unsere Klassenleiterin ist dabei, aber sie greift nur ein, wenn es zu laut wird. Insgesamt machen wir das eigentlich alles selbst. Außerdem gibt es zwei Protokollanten, die alles aufschreiben, also alle Probleme und mögliche Lösungen.



Paula: Wer moderiert, muss vor allem die Probleme aus der Kummerbox vortragen, fragen, was man daran ändern könnte und Vorschläge sammeln. Die Lösungssuche machen alle zusammen. Das finde ich gut. Bisher gab es auch noch keine Situation, in der wir zu keiner Lösung gekommen sind, wir konnten eigentlich alles klären.

Kanntet ihr so etwas wie den Klassenrat vorher?

Alle: Nein.

Und habt ihr das Gefühl, es bringt euch etwas?



Paula: Ich finde es gut, dass wir den Klassenrat haben. Da können wir einfach anders reden, wenn wir Probleme mit LehrerInnen oder anderen SchülerInnen haben.



Laurine: Ich finde es auch gut, ich glaube, das Verhältnis zwischen uns und zu den LehrerInnen verbessert sich durch diese Runde. Wir gehen da eigentlich alle gerne hin, nach dem Klassenrat ist immer eine gute Atmosphäre im Klassenraum. Klar diskutiert man oft nachher auch noch rum, aber wenn es dann wirklich geklärt ist, dann ist das echt ein gutes Gefühl. Ich finde auch gut, dass es von uns selbst organisiert ist. Ich habe auch schon mal moderiert und gemerkt, es ist gar nicht so leicht! Vor allem, wenn alle laut werden und man sich durchsetzen muss.



Paula: Dabei hilft dann aber auch der Regelwächter. Es gibt immer einen Regelwächter, der darauf achten muss, dass unsere Regeln eingehalten werden.

Die Regeln sind auch von euch, richtig?



Tom: Ja, die haben wir am Anfang des Schuljahres selbst aufgestellt, eine Schulbegleiterin hat uns dabei geholfen. Verschiedene Gruppen haben Regeln vorgeschlagen und dann haben wir darüber abgestimmt.



Laurine: Die Regeln sind gut, aber viele halten sich nicht dran. Beim *Klassenrat* zwar schon ... aber im Unterricht guckt man ja nicht immer zur Wand.

Gibt es denn auch Regeln für die LehrerInnen?



Josi-Lynn: Ja, dazu haben wir bei einem Projekttag auch gearbeitet und haben dann Regeln für die LehrerInnen aufgeschrieben. Zum Beispiel, dass sie nicht beleidigend werden sollen oder dass sie auch mal Späße machen sollen.



Tom: Wir haben dieses Jahr auch die Hausordnung neu ausgehandelt. Erst wurde besprochen, welche Regeln es an der Schule gibt, welche wir beibehalten wollen und welche geändert werden sollen. Dann durften alle Vorschläge machen. Wir Schulsprecher haben die Vorschläge von den SchülerInnen eingebracht und die LehrerInnen und Eltern haben auch Vorschläge gemacht. Das hat gut geklappt.

Würdet ihr es anderen Schulen auch empfehlen, so etwas wie *Klassenrat* und *Startertage* einzuführen?



Tom: Auf jeden Fall. Man lernt sich besser kennen und man kann einfach Probleme viel besser besprechen. Untereinander schafft man das oft nicht so einfach, dann sagt einer was, und dann ein anderer und dann fallen einem alle ins Wort. Es ist ganz anders, wenn man, wie beim *Klassenrat*, im Kreis sitzt und einer da ist, der aufpasst, dass nicht alle durcheinander reden.



Josi-Lynn: Und es hilft total, dass es eine Extrazeit dafür gibt, eine ganze Stunde, um den SchülerInnen zuzuhören.



Laurine: Also ich würde es auch empfehlen. Meine beste Freundin ist auf einer anderen Schule und da gab es nur zwei Stunden zum Kennenlernen. Als ich schon alle Namen auswendig konnte, kannte sie grade mal zwei oder drei. Das ist viel schwieriger. Ich glaube, bei uns war das Vertrauen von Anfang an größer. Und der *Klassenrat* trägt wirklich dazu bei, dass man Probleme selbst lösen kann. Außerdem macht es mehr Spaß, wenn man alles selber machen darf. Dann nutzt man es auch wirklich.

Die Fragen stellte Nana Heidhues.

Nana Heidhues ist freie Journalistin und Übersetzerin. Sie arbeitet außerdem in der Friedenspädagogik und gewaltfreien Konflikttransformation in Deutschland und Lateinamerika.

Gelingensbedingungen und Stolpersteine von Schulverbänden – Erfahrungen mit dem Verbund „FAIR miteinander“ im Landkreis Elbe-Elster



Nadine Hollnagel, Erziehungswissenschaftlerin B. A., Praktikantin der Niederlassung RAA Potsdam von August 2010 bis Januar 2011, studiert seit 2011 Bildungswissenschaft M. A. an der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Organisation und Beratung.

Die Autorin erstellte den Text in Zusammenarbeit mit **Ulrike Keller**, Diplomfachlehrerin für Geschichte/Deutsch, Regionalreferentin der RAA Brandenburg im Schulamtsbezirk Cottbus und Teilprojektleiterin des Präventionsprogramms „FAIR miteinander“ im Landkreis Elbe-Elster.

Schulen, die sich vernetzen, können sich bei der Umsetzung demokratiepädagogischer Vorhaben gegenseitig stärken. Wie kann die regionale Vernetzung von Schulen gefördert werden? Über Gelingensbedingungen und Stolpersteine von Schulverbänden gibt der erfolgreiche schultypenübergreifende Schulverbund „FAIR miteinander“ im Landkreis Elbe-Elster Aufschluss.

Das Programm FAIR miteinander

Kinder und Jugendliche wünschen sich eine Schule, in der sie ungestört und in angenehmer Atmosphäre miteinander lernen können. Sie wollen einen Ort, der frei von Gewalt, Mobbing und Angst ist.

Diesem Bedürfnis nachzukommen, hat sich das Programm FAIR miteinander auf die Fahnen geschrieben. Um LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern für ein angstfreies Miteinander zu stärken, erhalten sie systematisch Fortbildungen im Bereich der Gewaltprävention. Dabei betont das Programm die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von allen Beteiligten an einer Schule. Inhaltlich beschäftigen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungen beispielsweise mit demokratiepädagogischen Elementen wie dem Klassenrat und Klassenregeln als Möglichkeit effizienter SchülerInnenbeteiligung, sowie mit dem Eltern-Konflikt-Training, welches die lösungsorientierte Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage der Schulmediation unterstützt. Auch das Angebot der Kollegialen Beratung zur Wertevermittlung wird von den BildungsteilnehmerInnen gern wahrgenommen.

Folgende Schritte unterstützen die teilnehmenden Schulen bei der Umsetzung der Programmschwerpunkte:

1. **Begleitung der Programmvorstellung** in den schulischen Gremien, in der Schulleitertagung und im Kreiselterrat.
2. Die **Durchführung einer anonymen und umfangreichen Befragung zum Thema Gewalt und Mobbing** in den Lehrerkollegien der teilnehmenden

Pilotschulen, um einen realistischen Einblick in die konkrete Situation zu bekommen und Fortbildungen bedarfsgerecht anzubieten.

3. **Angebote zur schulinternen Fortbildung** (schulspezifisch angepasst):
 - Kollegiale Beratung zur Wertevermittlung,
 - Klassenregeln, Klassenrat,
 - Konstruktive Konfliktbearbeitung einschließlich Antimobbing-Strategien, Schulmediation und Sanktionskatalog,
 - Elternarbeit/Eltern-Konflikt-Training (EKT) zur lösungsorientierten Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage der Schulmediation,
 - Vorurteilsbewusstes Lernen mit Hilfe des Anti-Bias-Ansatzes.



4. **Vernetzung der teilnehmenden Schulen in Schulverbänden**, das bedeutet, dass die Fortbildungsmaßnahmen an ein oder zwei Standorten im Landkreis Elbe-Elster überschulisch fortgesetzt werden, ein reger pädagogischer Austausch stattfindet und das Thema Gewaltprävention dauerhaft verankert wird.
5. **Erstellung einer Materialsammlung** zur Gewaltprävention, die den teilnehmenden Schulen zur Verfügung gestellt wird.
6. **Organisation von Unterstützungsangeboten**, die sich zum Beispiel mit dem Umgang mit Medien, der Rechtssicherheit der LehrerInnen oder mit aktuellen pädagogischen Forschungsansätzen befassen.

Dem Ziel, Kindern und Jugendlichen einen Ort der Gewalt- und Angstfreiheit zu schaffen, ist Ulrike Keller, die selbst Lehrerin an einer Grundschule im Kreis Elbe-Elster ist, im Laufe der letzten zwei Jahre immer näher gekommen. Das zeigen auch die Evaluationsbögen ihrer Fortbildung. Eine durchweg positive Resonanz und dankbare, hoffnungsvolle Rückmeldungen erhält sie dort, wie sie berichtet. Das motiviert natürlich zum Weitermachen. Mittlerweile konnte das Programm schon an der 5. Schule erfolgreich eingeführt werden. Dafür ist nicht zuletzt auch die intensive Zusammenarbeit und eine kontinuierliche Unterstützung des Landkreises Elbe-Elster verantwortlich.

Die Regionalreferentin der RAA, Ulrike Keller, die als Teilprojektleiterin „Schule“ in der Projektgruppe FAIR miteinander das Programm und seine Umsetzung von Anfang an begleitet und betreut, formuliert ihre persönliche Motivation, ein solches Angebot an die Schulen ihres Landkreises zu machen, wie folgt:

„Ich möchte einen Beitrag für die Kinder leisten. Aber ich möchte auch meine Kolleginnen und Kollegen entlasten und ihnen neues Handwerkzeug geben, um besser mit künftigen Konfliktsituationen umgehen zu können. Ich möchte außerdem erreichen, dass auch die Eltern sich wohl fühlen, wenn sie mit den LehrerInnen ihrer Kinder reden. Wir müssen uns von defizitorientierten Gesprächen entfernen und viel mehr Wert auf einen lösungsorientierten Umgang miteinander legen.“

Die Gründung des Programms FAIR miteinander geht auf die Initiative des Kreispräventionsbeauftragten, Udo Schneiderei, zurück. Er verfolgte das Ziel, das von der Polizei angestoßene „Anti-Bullying“-Projekt auch im Landkreis Elbe-Elster einzuführen und berief im Zuge dessen eine Konferenz zur Werteerziehung ein. Diese Sitzung war der Ausgangspunkt für die Bildung einer



Gruppe, die sich später für die Umsetzung des Programms engagierte.

Der offizielle Startschuss für den Aufbau eines schulübergreifender Regionalverbunds wurde am 14. 09. 2009 gegeben: Der Kreistag des Landkreises Elbe-Elster beschloss, das Programm sowohl finanziell als auch ideell zu unterstützen.

Eine Projektgruppe informierte sich detailliert über bereits im Landkreis existierende Programme. Die für die Entstehung, Koordination und Durchführung des Programms verantwortliche Gruppe bestand aus zwei Schulleiterinnen, zwei Kitaleiterinnen, dem Präventionsbeauftragten des Landkreises Elbe-Elster, Ulrike Keller, die als Initiatorin und Koordinatorin des Projektes eine sehr wichtige Funktion für das Programm hat und anderen MitarbeiterInnen von Polizei und Kreistag.

Nach intensiver Zusammenarbeit entschieden die Beteiligten sich gegen die schlichte Übernahme eines bereits bestehenden Programms und für die Einführung eines neuen Modells, das ohne festes zeitliches Ende durchgeführt werden kann. Es sollten jedoch jene Programme, die sich in der Vergangenheit im Landkreis Elbe-Elster bewährt hatten, übernommen und an die aktuellen Gegebenheiten im Landkreis und in den konkreten Schulen angepasst werden. In dieser Zusammensetzung trafen und treffen sich die Beteiligten regelmäßig, um über den Fortgang des Projektes zu beraten.

Die Idee des Programms war es, einen schulübergreifenden Regionalverbund zu schaffen. Das Programm setzt bei Kleinkindern an und wurde zunächst in Kitas des Landkreises angeboten. Später wurde das Programm auch in Grund- und Sekundarschulen durchgeführt. Der schul- und altersübergreifende Charakter des Programms bewirkt, dass alle Kinder und Jugendlichen des Landkreises – egal, ob sie vier oder vierzehn Jahre alt sind – von

der Vermittlung sozialer Kompetenzen profitieren. Schaut man sich das Konzept des Programms genau an, wird das Multiplikatorische daran deutlich: Diejenigen Kinder, die im Programm soziale Kompetenzen erlernen, tragen dieses Wissen beim Übergang in die Grund- und später in die Sekundarschule mit in ihre Klassen. So stellt sich automatisch eine multiplikatorische Wirkung ein.

Bedarfsorientierte Konzeptentwicklung bei Einbeziehung aller Beteiligten

Zwei Besonderheiten von *FAIR miteinander* tragen nach Einschätzung von Ulrike Keller wesentlich zum Erfolg des Programms bei: Zum einen werden Fortbildungskonzepte bedarfsorientiert entwickelt, zum anderen werden alle Beteiligten in und um Schule konsequent in Konzeption und Durchführung der Angebote einbezogen.

Anders als die Schulen, die auf das in der Projektgruppe entwickelte Programm *FAIR miteinander* zurückgreifen, bieten die Kitas im Landkreis Elbe-Elster seit mehreren Jahren das Programm *EFFEKT* für ihre Kinder und deren Eltern an, um eine hochwertige vorschulische Förderung zu gewährleisten. *EFFEKT* besteht aus einem Kinder- und einem Elterstraining. Das Kindertraining befähigt die Kinder, Konflikte selber zu lösen. Das Elterstraining fördert in einem interaktiven Austausch eine positive Eltern-Kind-Beziehung und die Erziehungskompetenz der Eltern. Zu diesem Zweck werden die Eltern zum Beispiel über die Grundregeln einer wertschätzenden Erziehung oder den Umgang mit Stresssituationen in der Familie informiert und zum interaktiven Austausch angeregt. Das Elterstraining findet wöchentlich statt und wird von einem Großteil der Mütter und Väter dankend angenommen.

Im Gegensatz zu den Kitas haben die Schulen des Landkreises, die bisher an *FAIR miteinander* teilnehmen, nicht auf ein in sich geschlossenes Programm zurückgegriffen. Für die Schulen sieht *FAIR miteinander* zunächst eine auf die jeweilige Schule abgestimmte Bedarfsanalyse vor. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden individuelle Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt, die sich dann ihrerseits auf die Sensibilisierung der SchülerInnen konzentrieren.

Sowohl in den Kitas als auch in der Schule wird viel Wert darauf gelegt, dass die Mütter und Väter in das Programm und seinen Prozess mit einbezogen werden, da die InitiatorInnen die Wertigkeit des Elternhauses bzw. der Familie als erste Sozialisationsinstanz (an-)erkennen wollen.

Dazu Ulrike Keller:

Die Einbeziehung der Eltern in die Prozessgestaltung an den Schulen erscheint zwingend notwendig, denn nur so können allgemein akzeptierte Lösungen und Maßnahmen gefunden werden, die dazu beitragen, dass das System Schule gewaltfrei funktioniert. Für die Kinder bedeutet es Verlässlichkeit, Offenheit und Geborgenheit, wenn LehrerInnen und Eltern gemeinsame Ziele zum Wohl der Kinder verfolgen. Auch die Schülerinnen und Schüler werden von den Projektschulen inzwischen stärker in die Prozessgestaltung integriert. Sie nutzen die Unbefangenheit und Kreativität der Kinder bei der Lösungsfindung, z. B. in kleinen Zukunftskonferenzen.

Der dreibeinige Hocker steht bekanntlich am Sichersten: Die Einbeziehung von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen verleiht dem Programm FAIR miteinander an den Schulen seine Stabilität.

Treten SchulleiterInnen oder LehrerInnen an die Koordinatorin des Programms heran und bitten um Hilfe für ihre Schule, macht Ulrike Keller zunächst klar, dass ihre Hilfe einen zustimmenden Beschluss der notwendigen schulischen Gremien voraussetzt, zu denen beispielsweise die Lehrerkonferenz gehört. Ist dieser Schritt getan, erfolgt mittels eines Fragebogens eine Analyse der konkreten Bedürfnisse der Lehrkräfte im Besonderen und der Schule im Allgemeinen. Auch die Bedürfnisse der Eltern zählen. Auf gemeinsamen Treffen überlegen alle Beteiligten, wie den Kindern und Jugendlichen ein demokratisches, lösungsorientiertes Zusammenleben an der Schule ermöglicht werden kann. In die Ermittlung des Ist-Zustandes der Schule werden folgende Fragenkomplexe mit einbezogen: Was haben wir? Was brauchen wir? Was sind unsere Ziele? Was sind unsere Stolpersteine?

Nachdem ermittelt wurde, wo die Probleme liegen und welche Maßnahmen zu deren Lösung notwendig sind, werden die LehrerInnen entsprechend fortgebildet. Inhaltlich behandeln die Fortbildungen Werteerziehung, Soziales Lernen, soziale Kompetenzen und Elternarbeit. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Fortbildungen sich im Einzelnen an der Bedarfsanalyse, also an den Bedürfnissen der einzelnen Schule, orientiert. Jede Schule wird dort abgeholt, wo sie steht.

Netzwerke brauchen personelle Zeitressourcen

Die Beteiligten am Regionalverbund *FAIR miteinander* waren im Laufe der Jahre auch immer wieder vor Hürden gestellt. Hierzu zählen in erster Linie die fehlenden personellen Ressourcen, aber auch fehlende Zeitressourcen. Dies betrifft z. B. die Teilnehmenden des Programms: Die aktive Teilnahme von LehrerInnen an den präventiven Programmen wird behindert, da sie nicht mit zusätzlichen Zeitressourcen für ihre eigene Fortbildung und für die Trainingseinheiten mit den Kindern und Jugendlichen rechnen können. Hierin sieht auch die Regionalreferentin Ulrike Keller ein großes Problem: „Das halte ich für sehr, sehr schwierig.“

Die PädagogInnen in Elbe-Elster verloren nicht den Mut und ließen sich trotz Zeitmangels fortbilden, da sie die Notwendigkeit des Programms für ihre SchülerInnen, ihre Schule und nicht zuletzt für sich selbst erkannt haben.

Auch für die InitiatorInnen und KoordinatorInnen sind ausreichende personelle Ressourcen von grundlegender Bedeutung. Nach den Erfahrungen in Elbe-Elster ist der Aufwand, den der Aufbau eines Regionalverbunds mit sich bringt, nicht zu unterschätzen. Ulrike Keller empfiehlt dementsprechend, einen solchen Prozess nicht allein durchzuführen. Bei seiner Initiierung gilt es, sich zu vergewissern, dass man genügend UnterstützerInnen hat, auf deren Hilfe man sich verlassen kann und die bestenfalls aus den verschiedensten Systemen kommen, mit denen die Schule in Verbindung steht. Dann wird alle Anstrengung durch die positiven Stimmen der Eltern, LehrerInnen und Kinder belohnt.

Lokale Vernetzung und vorhandene Ressourcen nutzen

Die InitiatorInnen und KoordinatorInnen des Programms nutzten die Chance, dass es bereits verschiedene Präventionsprogramme im Bildungsbereich gab, die miteinander vernetzt waren und auf die zurückgegriffen werden konnte. Außerdem bestand die Projektgruppe aus einer Vielzahl engagierter Menschen, die verschiedene Kompetenzen besitzen und Kontakte in unterschiedlichste Bereiche des schulischen und außerschulischen Lebens haben. So war es, laut Ulrike Keller, beispielsweise sehr hilfreich, dass die Koordinatorin des Lokalen Aktionsbündnisses gegen Rechts BefürworterInnen in Parteien und im Kreistag gewinnen konnte. Ebenso war von Vorteil, dass Ulrike Keller, als Lehrerin an einer lokal ansässigen Grundschule, die Institution Schule und ihre Prozesse sehr gut kennt. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor war auch die intensive Zusammenarbeit mit und eine kontinuierliche Unterstützung des Landkreises Elbe-Elster. Dem Programm *FAIR miteinander* hat darüber hinaus geholfen, die Öffentlichkeit regelmäßig zu informieren und genau mit den Menschen in Kontakt zu treten, die sich mit diesen Thematiken beschäftigen. Dies trägt zur Vernetzung bei und hilft bei der Suche und dem Finden von UnterstützerInnen.

Nicht zu vergessen bleibt, dass auch die gegenseitige Unterstützung aller Beteiligten, die sich in diesem Prozess befinden, eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Programms ist. Funktioniert die Zusammenarbeit aller wie ein Zahnrad, bei dem ein Zahn in den anderen greift, ist schon ein großer Schritt in die richtige Richtung getan. Ein gemeinsames Ziel vor Augen, werden die gestellten Aufgaben und die entstehenden Schwierigkeiten gemeinsam und mit gegenseitiger Hilfe gemeistert.

Alle beteiligen! Partizipative Prozessgestaltung am Beispiel der Grundschule „Am Stienitzsee“ in Hennickendorf



Beate Hecht ist Lehrerin, Mediatorin, Anti-Bias-Trainerin und Prozessbegleiterin. Sie ist seit 2005 Regionalreferentin der RAA Brandenburg in der Niederlassung in Frankfurt/Oder für die Landkreise Oder-Spree, Märkisch Oderland und Frankfurt/Oder. Ihr inhaltlicher Schwerpunkt ist die demokratische Schulentwicklung in Form von Beratung und Fortbildung, sowie Projektentwicklung und -begleitung (z. B. Ausbildung von Schülermediatoren).

Ursprünglich hatten die Eltern an der Grundschule „Am Stienitzsee“ in Hennickendorf nur den Wunsch, ihre Kinder beim **Sozialen Lernen** zu unterstützen. Aus diesem Anliegen wurde ein umfassender Schulentwicklungsprozess. Die Prozessbegleiterin Beate Hecht unterstützte SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Schulträger darin, miteinander ins Gespräch zu kommen, sich gegenseitig ihre Wünsche transparent zu machen, miteinander in Aushandlung zu gehen und ihre selbstgesetzten Ziele zu verfolgen. Der Beitrag von Beate Hecht gibt ein Beispiel für den Beginn eines Prozesses, der SchülerInnen und Eltern konsequent beteiligt.



1. Erste Kontakte und Planung

Im April 2010 wurde ich als RAA-Mitarbeiterin von unserem Kooperationspartner, dem Kreis-Kinder- und Jugendring Märkisch Oderland e. V. (KKJR) angefragt, ob ich an einer Beratung zur Unterstützung der Grundschule „Am Stienitzsee“ teilnehmen und dann gegebenenfalls beratend tätig sein könnte.

Die Schulsozialarbeiterin der Schule hatte sich zuvor mit der Bitte von Eltern, besonders der 4. Klassenstufe, an den KKJR gewandt, weil diese Unterstützung für ihre Kinder im Bereich **Soziales Lernen** suchten.

Im Erstgespräch schilderte mir die Schulsozialarbeiterin die Situation in einigen Klassen, und wir verabredeten einen weiteren Termin, um die nächsten Schritte mit der Schulleiterin zu besprechen.

Bei diesem Termin im April 2010 beschrieb mir nun die Schulleiterin die Situation der Schule:

- welche Wege bereits gegangen wurden, um möglichst partizipativ zu arbeiten,
- welche Fortbildungen geplant waren,
- und wie sie sich eine Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern wünscht.

Daraufhin stellte ich ihr Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote vor, die sich gut an den Ist-Stand anschließen ließen.

Wir vereinbarten in Absprache mit der Schulsozialarbeiterin, dass es einen Startworkshop zur Schulentwicklung geben solle, in dem von Anfang an alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Pädagogen, Träger – involviert sind. Dieser Workshop wurde für September 2010 geplant, um ausreichend Zeit für die anstehenden Vorarbeiten zu haben.

1 Der Kreis-Kinder- und Jugendring Märkisch-Oderland e. V. (KKJR MOL e. V.) ist ein Zusammenschluss von Vereinen, Jugendverbänden und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe des Landkreises Märkisch-Oderland. Er setzt sich für die Interessen und Belange von Kindern und Jugendlichen ein, koordiniert und qualifiziert lokale Netzwerke im ländlichen Raum des Landkreises, vernetzt Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und organisiert und koordiniert Fachtagungen, Bildungsveranstaltungen und Arbeitskreise (www.leben-in-mol.de). Die RAA-Niederlassung Frankfurt (Oder) kooperiert mit dem KKJR schon seit einigen Jahren im Rahmen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit sowie bei Aktivitäten, die der Integration von Zuwanderern im Landkreis dienen. Sie berät und unterstützt die Arbeit des KKJR und einiger seiner Mitgliedsvereine unter anderem durch Fortbildung, Moderation und Begleitung bei der Entwicklung von Projekten.

2. Vorbereitung auf den Startworkshop

In Vorbereitung auf den Startworkshop führte ich unter allen Beteiligten eine Befragung zur Analyse des Ist-Zustandes durch. Dieses Instrument sollte sie einerseits darin unterstützen, Stärken der Schule zu erkennen, darüber hinaus aber auch Wünsche und Ideen für den Schulentwicklungsprozess abfragen.

Die Befragungen wurden für die Schülerinnen und Schüler durch die Schulsozialarbeiterin koordiniert. Unter der Überschrift „Wir wollen eine Wohlfühlchule werden“ fertigten die Klassen Plakate zu folgenden Fragestellungen an:

1. Was finde ich gut an unserer Schule?
2. Was wünsche ich mir?
3. Was regt mich auf?

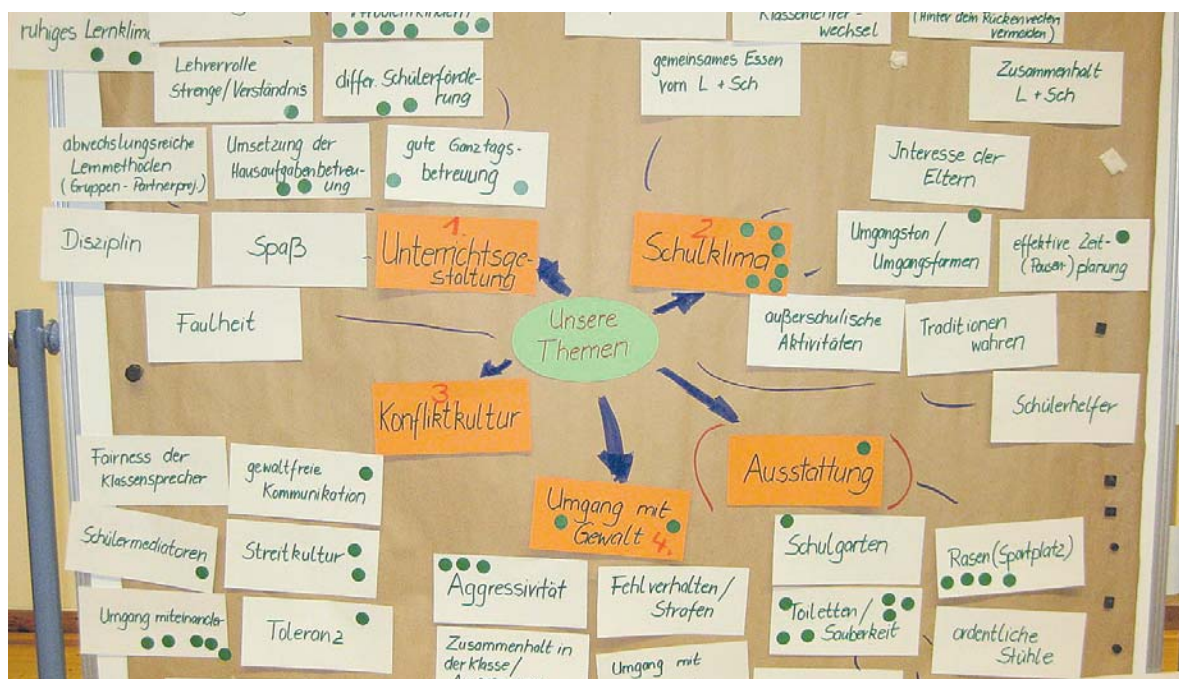
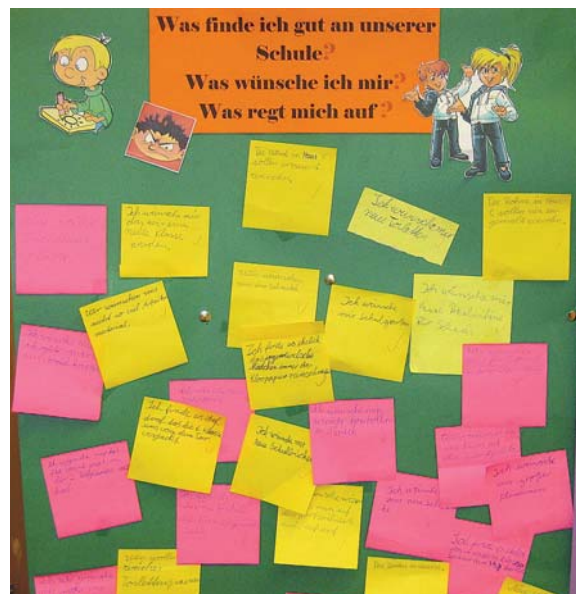
Die Ergebnisse wurden ihrem Sinn entsprechend sortiert und zur Themenfindung für den Startworkshop mit herangezogen.

Ähnliche Befragungen gab es bei den Eltern. Hierfür teilte die Sekretärin und gleichzeitige Leiterin der Schulkonferenz Fragebögen an die Elternsprecher aus, welche diese wiederum an die Eltern herantrugen. Die Schulleiterin hängte die Fragen 1 und 2 im Lehrerzimmer an der Pinnwand auf.

Anhand aller Ergebnisse erstellte ich eine Mindmap, die die Grundlage für die Arbeit während des Startworkshops lieferte:



Ergebnisse aus der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern zum Startworkshop



3. Der Startworkshop

Nach einer Vorstellung der Themenschwerpunkte mit Hilfe der Mindmap hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit zu punkten, für welche der Schwerpunkte sie heute Grundlagen für die Weiterarbeit schaffen wollten. Aus dem Votierten wurde deutlich, dass die Beteiligten ihre Priorität auf folgende vier Themenbereiche legten:

1. die Unterrichtsgestaltung (insgesamt 17 Prioritäten-Punkte), insbesondere:
 - Umgang mit „Problemkindern“,
 - differenzierte Schülerförderung,
 - ruhiges Lernklima,
 - gute Ganztagsbetreuung;
2. das Schulklima (insgesamt neun Prioritäten-Punkte, stark direkt bepunktet);
3. die Konfliktkultur (insgesamt zehn Prioritäten-Punkte), insbesondere:
 - Umgang miteinander,
 - Streitkultur;
4. den Umgang mit Gewalt (insgesamt acht Prioritäten-Punkte), insbesondere:
 - Umgang mit Aggressivität,
 - Mobbing vermeiden.

Ein Themenbereich, der mit 13 Punkten auch sehr hoch bewertet worden war, nämlich die Ausstattung der Schule, konnte leider an diesem Tag nicht diskutiert werden, da kein Vertreter des Schulträgers anwesend war.

Entsprechend der vier für den Tag ausgewählten Themenschwerpunkte bildeten die TeilnehmerInnen des Workshops nun vier Arbeitsgruppen, die Antworten zu folgenden Fragestellungen erarbeiteten:

1. Wie schätzen Sie die Situation in dem Themenfeld ein?
2. Welche Fragen haben Sie dazu an Schüler/Pädagogen/Eltern?
3. Welche Ideen/Strategien/Projektvorstellungen haben Sie dazu?
4. Welche Aktivitäten sollen in nächster Zeit unbedingt stattfinden und wer unterstützt die Planung und Durchführung?

Aus den Aktivitäten, die die WorkshopteilnehmerInnen formulierten, wurde deutlich, dass sich alle Beteiligten eine neue Hausordnung und die Pädagogen Fortbildung im Bereich des *Sozialen Lernens* wünschen.

Die Stimmung des Startworkshops kann insgesamt als gut beschrieben werden. Dazu trugen auch die auflockernden und in Kontakt bringenden Übungen wie die Anblicken-Platzwechsel-Übung² und eine Soziometrie-Übung³ bei.

Besonders wertvoll war meiner Ansicht nach die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler bei diesem Workshop. So konnten sie ihre Sichtweisen einbringen und Einfluss nehmen, und beeindruckten gleichzeitig die Erwachsenen mit ihrem Mut, mit dem sie die Ergebnisse ihrer Arbeitsgruppen präsentierten. Diese applaudierten wertschätzend.



Im Startworkshop: Schülerinnen erläutern und präsentieren ihre Ideen

4. Parallel: Fortbildungen und Aushandlungsrunden

Die anschließenden Teilprozesse legten wir „zweigleisig“ an: Zum einen wollte die Schule, wie beschlossen, mit VertreterInnen der drei Anspruchsgruppen Schüler-Lehrer-Eltern gemeinsam eine Hausordnung aushandeln. Gleichzeitig wollten die Lehrkräfte sich thematisch fortbilden.

Entsprechend ihres im Startworkshop geäußerten Wunsches nahmen die Lehrerinnen und Lehrer also an zwei Fortbildungsveranstaltungen zum Thema *Klassenrat* und

2 Man steht im Kreis und blickt jemand anderen deutlich an und wenn die Person es merkt, wechselt man den Platz.

3 Die Übungsleiterin stellt Fragen, z. B. wer woher kommt und alle für die das gilt, kommen in die Mitte und können dann eventuell auch noch einmal kurz etwas erläutern.

zum Sozialen Lernen teil, während Schülerinnen und Schüler, Eltern und Pädagogen zeitgleich innerhalb von separaten Gruppen „unter sich“ (SchülerInnen, Eltern, PädagogInnen) die große Aushandlungsrunde zur neuen Hausordnung vorbereiteten.

Zum ersten ihrer internen Vorbereitungstreffen für Schülerinnen und Schüler im August 2011 brachten die Klassensprecher Ideen ihrer Klassen zur neuen Hausordnung mit, die sie zuvor gemeinsam mit ihnen besprochen und gesammelt hatten. Diese Ideen stellten sie nun vor, und nach regen Diskussionen und Wertungen entstanden Plakate als Vorbereitung für die große Aushandlungsrunde innerhalb der Schulkonferenz. Hierbei war es notwendig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass es wichtig ist, Gebote und keine Verbote zu formulieren.

Einen ähnlichen Prozess gab es innerhalb der Elternschaft. Zur Sensibilisierung der Eltern in diesem Prozess wurde zu Beginn des Workshops die Kartenspielmethode eingesetzt, die den Eltern noch einmal deutlich machte, wie wichtig und wertvoll einheitliche Regeln sind und die darin unterstützte, eine gemeinsame Problemsicht auf das Thema zu entwickeln.



Aus einer weiteren Vorbereitungsrunde: Eltern verdeutlichen sich spielerisch die Relevanz von Regeln

Auf diese Vorarbeit aufbauend erstellte ich mit den Elternsprechern anhand der alten Hausordnung und ihren mitgebrachten Ideen eine Vorlage für die Aushandlung in der Schulkonferenz.

Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten im Workshop im Oktober 2011 zuerst zu den Regeln, die sich die Pädagogen für ihre Arbeit im Team geben wollten, und die dann auch transparent für die Schülerinnen und Schüler und auch die Eltern gemacht werden sollten. Anschließend entwickelten auch sie in Kleingruppen Vorlagen zur neuen Hausordnung. Bevor diese dann auch in die Aushandlungsrunde in der Schulkonferenz eingebracht werden sollten, wurden sie bewertet und gewichtet.

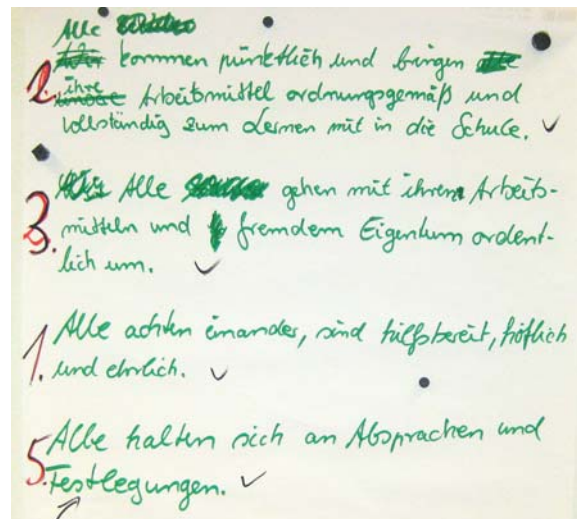


Typisches Getummel bei einer großen Aushandlungsrunde

Die große Aushandlungsrunde zur Hausordnung als erster Höhepunkt des begonnenen Prozesses fand dann – etwas später als ursprünglich geplant – im November 2011 innerhalb der Schulkonferenz statt. Neben den Schüler-, Eltern- und Lehrervertretungen und der Schulleitung war nun auch der Schulträger anwesend.

Innerhalb des Workshops wurde sehr schnell deutlich, dass es in einem Aushandlungsprozess an dem sich mehrere Gruppen beteiligen, häufig schwierig ist, schnell zu Ergebnissen zu kommen, denn die Diskussionen über die unterschiedlichen Schwerpunkte können eine längere Zeit in Anspruch nehmen.

Trotzdem gelang es an diesem Abend nach intensiver Kleingruppenarbeit und anschließendem Einigungsprozess durch Konsensfindung ein Ergebnis (Zwischenergebnis) zu erzielen. Die neuen Regeln für die Hausordnung wurden einstimmig beschlossen.



Produkt aus der Arbeit an den Hausregeln, inklusive Änderungen und Priorisierung

5. Der Prozess läuft weiter

Um die Hausordnung wirksam werden zu lassen, ist es wichtig, sich zu überlegen, wie mit den einzelnen Regelverstößen umgegangen wird. Deshalb muss sich die Schule zu den neuen Regeln der Hausordnung noch Konsequenzen überlegen. Auch bei dieser Weiterentwicklung des Prozesses wird die Schule von mir begleitet.

Mit einem ähnlichen Verfahren, mit dem die Regeln erarbeitet wurden – also zunächst mit kleinen *Aushandlungsrunden* unter SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern und dann mit einer großen *Aushandlungsrunde* aller Beteiligten – werden wir einen sogenannten *Konsequenzkatalog* erarbeiten.

DEINS!

DEMOKRATISCHE SCHULENTWICKLUNG BEGLEITEN

BLICK ÜBER DEN TELLERRAND

INSPIRATIONEN AUS ISRAEL,
GROSSBRITANNIEN & DEN NIEDERLANDEN



„Wir sind beeindruckt, dass Gleichberechtigung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen so möglich ist.“ Besuch der Demokratischen Schule „De Ruimte“

Im März 2011 besuchten VertreterInnen des Oberstufenzentrums Märkisch-Oderland in Seelow, der Torhorstschule in Oranienburg und des Gymnasiums „Am Burgwall“ in Treuenbrietzen für zwei Tage die Demokratische Schule „De Ruimte“ in der niederländischen Gemeinde Soest¹. Die gemischte Brandenburger Reisegruppe bestand aus drei SchülerInnen, drei Azubis, fünf LehrerInnen, einer Abteilungsleiterin, einem Schulleiter und den beiden Projektleiterinnen des DEINS!-Projekts. Wie wirkt eine Demokratische Schule aus der Perspektive von SchülerInnen und LehrerInnen einer Brandenburger „Regelschule“? Was hat die TeilnehmerInnen beeindruckt, was sehen sie kritisch, und welche Anregungen nehmen sie mit nach Brandenburg?

EUDEC
IDEN

„De Ruimte“

Die Demokratische Schule „De Ruimte“ wurde 2003 gegründet und nimmt Kinder und Jugendliche von 4 bis 18 Jahren auf. Mittlerweile sind es 80 an der Zahl.

Das Besondere an ihr ist, dass SchülerInnen absolut freiwillig und selbstbestimmt lernen. Es gibt keine Tafeln und Klassenzimmer im herkömmlichen Sinne, sondern Computerraum, Kunstraum, Garten, Kleintiergelände und kleine Lernräume, in denen eine Handvoll SchülerInnen und LehrerInnen Platz finden. Auch die „LehrerInnen“ sind besonders: Hier heißen sie „BegleiterInnen“ und unterstützen die Kinder nur, wenn diese sie um Hilfe bitten. „De Ruimte“ orientiert sich mit seinem Konzept maßgeblich an zwei Grundsätzen: Erstens ist es Einstellung und Ziel, dass Kinder und Erwachsene gleichwürdig miteinander umgehen (zum Prinzip der Gleichwürdigkeit von Kindern und Erwachsenen vgl. den Beitrag von Ordnung in diesem Heft) und zweitens wird es Kindern ermöglicht, sich ihren eigenen Lernweg zu suchen. Sie wählen aus, wann, was, mit wem und wie sie lernen.²

So legt die Schule auch in der Organisation ein besonderes Augenmerk darauf, SchülerInnen zu beteiligen und ihnen als PartnerInnen auf Augenhöhe zu begegnen. SchülerInnen und BegleiterInnen regeln in einer wöchentlich stattfindenden Schulversammlung (*schoolkring/Schulkreis*) gleichberechtigt alle wichtigen Entschei-

dungen, die die ganze Schule betreffen. Diese Entscheidungen werden nicht konsens-, sondern konsensorientiert getroffen. Das heißt, dass alle Beteiligten mit der Lösung grundsätzlich einverstanden sind, ohne dass individuelle Vorlieben bis ins letzte Detail berücksichtigt werden müssen.³

Bei Konflikten mit Regeln oder anderen Verabredungen, die im *Schulkreis* getroffen wurden, hilft – in Fällen, die nicht informell gelöst werden können – der Versöhnungsring (*Bemiddelingskring*, kurz *BMK*). SchülerInnen und BegleiterInnen haben hier die Möglichkeit, schriftlich Beanstandungen einzureichen, welche sodann mithilfe einer Mischung aus Mediationsgruppe und Gericht verhandelt werden. Die Ziele des Versöhnungskreises sind, dass alle ihre Rechte wahren können und faire Lösungen für die Konflikte finden.

De Ruimte ist eine von vielen Reformschulen, die seit der Jahrtausendwende in den Niederlanden entstanden sind. Da die Schule nicht durch staatliche Gelder finanziert wird, sind die Eltern verpflichtet, je nach Alter des Kindes ein Schulgeld in Höhe von 275-375 € pro Kind im Monat zu zahlen.

Die TeilnehmerInnen der DEINS!-Studienfahrt lernten bei ihrem Schulbesuch als „teilnehmende BeobachterInnen“ den Alltag der Schule kennen. Sie führten Gespräche mit SchülerInnen, LernbegleiterInnen und der Leitung und nahmen an Workshops zum Konzept der Schule teil.

1 Mehr zur Schule: www.deruimtesoest.nl.

2 Vgl. Resolution auf der IDEC (International Democratic School Conference; vgl. Kurzprofil von Y. Hecht in diesem Heft) 2005 in Berlin: <http://de.idec2005.org/documentation/resolution/>.

3 Die konsensorientierte Methode schließt an das Konzept der Soziokratie an, nach dem Gruppen nur Entscheidungen treffen, die von allen getragen werden. Weitere Infos zu Soziokratie finden Sie bspw. beim Soziokratischen Zentrum Deutschland (www.sociocratie.nl/germany/).



TeilnehmerInnen der Studienfahrt in die Niederlande und Projektteam

Im Interview:

Marco Eckert (16): Schüler in der 9. Klasse der Torhorstschule Oranienburg, Mitglied des Kreisschülerrates

Marty Kressin (16): Schüler in der 11. Klasse der Torhorstschule Oranienburg, Schülersprecher

Cosima Lüdemann (56): Abteilungsleiterin für den Fachbereich Agrarwirtschaft im Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland in Seelow

Kerstin Karnal (48): Lehrerin für das Fach Englisch im Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland in Seelow

Thilo Sonntag (21): Auszubildender im Fach Gärtner/Garten- und Landschaftsbau und Berufsschüler am Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland in Seelow

Tobias Morgenstern (16): Schüler der 11. Klasse im Gymnasium „Am Burgwall“ in Treuenbrietzen, Schülersprecher

Gerd Ulbrich (51): Schulleiter des Gymnasiums „Am Burgwall“ in Treuenbrietzen

Susann Gabor (39): Lehrerin für die Fächer Sport, Geschichte und Psychologie im Gymnasium „Am Burgwall“ in Treuenbrietzen

Wie hast Du Dir vorher eine Demokratische Schule vorgestellt?

Marty K. und Marco E.:

Wir hatten uns das chaotischer vorgestellt. Marty: Ich hatte Bilder von der antiautoritären Erziehung in den 60er Jahren im Kopf. So habe ich mir zum Beispiel vorgestellt, dass Kinder mit Stiften an die Wand malen oder Spaghetti an die Wand werfen würden. Ich dachte halt, es wäre alles ohne Regeln.

Marco E.:

Ich habe mir die Demokratische Schule auf jeden Fall unorganisierter und schmutziger vorgestellt.

Cosima L.:

Wir hatten bis dahin nur Bruchstückhaftes von der Schule mitbekommen. Der Grundtenor war dabei: Jeder macht, was er oder sie will.

Was war in „De Ruimte“ anders als erwartet?

Cosima L. und Kerstin K.:

Wir waren erstaunt, dass es sehr wohl Regeln und klar definierte Strukturen gibt. Auch war interessant, dass die Rollen „LehrerIn“ und „SchülerIn“ schon bestehen, wenngleich auch in einer anderen Form von Zusammenarbeit.

Tobias M.:

Ich hatte nicht erwartet, dass der Unterricht in solchem Ausmaß locker ist.

Thilo S.:

Ich hätte nicht gedacht, dass es so spielerisch ist. Da war es wie auf dem Spielplatz.

Was hat Dich an der Demokratischen Schule beeindruckt?

Tobias M.:

Mich hat beeindruckt, wie die verschiedenen Altersgruppen miteinander umgehen. Zum Beispiel habe ich gesehen, wie ein 4-jähriger einem 10-jährigen Skateboardfahren beibringt.

Gerd U.:

Insbesondere hat mich beeindruckt, wie der Unterricht organisiert wird. Zum Beispiel fand ich sehr überzeugend, dass sich die LehrerInnen frühmorgens zum Kreis zusammensetzen und besprechen, was für den Tag anliegt und wer welche Aufgaben übernimmt. Auch hat mir gefallen wie LehrerInnen und SchülerInnen Einzelabsprachen treffen und dass SchülerInnen ihre eigenen Schwerpunkte setzen können. Zudem fand ich eindrücklich, in welcher Form und wie schnell in der Schulversammlung offene Fragen geregelt werden.

Marty K. und Marco E.:

Wir fanden eindrücklich, dass nicht einmal gemekert wurde.

Susann G.:

Mir hat die offene und herzliche Art gefallen – sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den SchülerInnen.

Cosima L. und Kerstin K.:

Ja, das war besonders, dass LehrerInnen und SchülerInnen so nett und entspannt miteinander umgehen. Der Kontakt wirkte so unverkrampft. Zudem fanden wir überzeugend, dass mit dem Versöhnungskreis *BMK* SchülerInnen ihre Konflikte täglich selber lösen können. Und insgesamt war beeindruckend, dass Gleichberechtigung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen möglich ist, ohne dass die SchülerInnen den LehrerInnen gegenüber frech sind.

Thilo S.:

Das war auch für mich das Wichtigste: Die Gleichwertigkeit der Stimme zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.

Inwiefern könntest Du Dir vorstellen, Elemente aus „De Ruimte“ auch in einer brandenburgischen „Regelschule“ umzusetzen?

Marty K. und Marco E.:

Naja, wir denken, man könnte die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verbessern, indem man an der Kommunikation arbeitet und eine gewisse Diskussionskultur aufbaut – sowohl zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als auch zwischen den LehrerInnen. Zum Beispiel könnte man alle zwei Monate einen *Schulkreis* mit LehrerInnen und SchülerInnen stattfinden lassen. Und die LehrerInnen könnten sich einmal pro Woche in einer Teamsitzung treffen, sich kollegial beraten und kleine Teams bilden.

Tobias M.:

Ich kann mir vorstellen, dass es möglich ist, die SchülerInnen nicht mehr so streng in Klassen einzuteilen, sondern stattdessen mehr Altersmischung zuzulassen.

Susann G., Marty K., Marco E., Tobias M. und Gerd U.:

Wir können uns gut vorstellen, soziokratische Elemente in unseren Schulen einzuführen.

Gerd U.:

Ich denke, mit einer veränderten Sicht auf das Lernen der SchülerInnen lässt sich so einiges umsetzen: SchülerInnen lernen eher mit- und voneinander, es gibt weniger Frontalunterricht, der Lehrer tritt zurück und agiert nur noch helfend und moderierend.

Cosima L. und Kerstin K.:

Da ließen sich sehr viele Dinge mitnehmen! Wir haben diese Möglichkeiten auch: Man muss nur versuchen, die Modelle auf unsere Bedingungen vor Ort umzustricken.

Was fandest Du in der Demokratischen Schule „De Ruimte“ nicht so gut?

Susann G.:

Aus der eigenen Erfahrung mit Kindern heraus würde ich wahrscheinlich versuchen, mehr Aktivität einzubringen, mehr zu steuern. Aber ich weiß nicht, ob das in „De Ruimte“ passt und so gewollt ist.

Tobias M.:

Von außen hat mir ein wenig die Struktur gefehlt, die Orientierung.

Marty K.:

Dazu kann ich nichts sagen. Mir hat alles gefallen, was wir gesehen haben.

Cosima L. und Kerstin K.:

Uns geht die große Freiheit der SchülerInnen, zu entscheiden „ich lerne“ oder „ich lerne nicht“ zu weit.

Marco E.:

Das Einzige, was mir wirklich nicht gefallen hat, war, dass so viele Schüler barfuß rumgelaufen sind. Ich hätte da ja Angst vor einer Erkältung.

Was nimmst Du von der Studienfahrt mit?

Marty K. und Marco E.:

Wir sind jetzt noch überzeugter, dass unser Bildungssystem nicht so bleiben kann wie es ist, sondern dass sich Schulen stattdessen demokratisch entwickeln und an den drei Grundprinzipien Freiheit, Verantwortung und Gleichheit orientieren müssen.

Susann G.:

Was ich mitnehme ist etwas ganz Persönliches: Das Vertrauen, mal abwarten zu können und nicht zu versuchen, „am Gras zu ziehen“.⁴

Gerd U.:

Ich nehme die Überlegung mit, dass man auch auf anderen Wegen gut Wissen vermitteln kann. Ich habe gesehen, dass es andere Lernformen gibt und Leute, die mit wirklicher Freude zur Schule gehen! Aber ich weiß, dass das ein Prozess ist, der nicht von heute auf morgen umgesetzt werden kann, sondern für den die Leute nach und nach gewonnen werden müssen.

Thilo S.:

Ich habe gemerkt, dass es wichtig ist, an das große Ganze zu denken, die Gemeinschaft – und nicht immer nur an sich.

Cosima L. und Kerstin K.:

Wir möchten jetzt mehr mit den SchülerInnen in den einzelnen Klassen sprechen. Wir möchten mehr davon erfahren, was sie denken und wollen – generell – unsere Kommunikation verbessern.

Was wäre Dein größter Traum für Deine eigene Schule?

Gerd U.:

Ich wünsche mir eine Veränderung der Unterrichtskultur und ein engeres Miteinander von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, auch mithilfe von Ansätzen wie *Soziokratie*.

Marty K. und Marco E.:

Unser Traum ist ein harmonisches Miteinander, die komplett freie Wahl von Unterrichtsfächern, dass wir als Schüler mehr draußen sein können und überhaupt: Freiräume haben für Aktivitäten, z. B. mit Tieren, einem kleinen Garten oder eben alternativen Unterricht – und das in Verbindung mit einem Systemwechsel, der vom Land Brandenburg ausgeht.

Cosima L. und Kerstin K.:

Unsere Vision ist eine produktive, freundliche, gleichberechtigte und stressfreie Arbeits- und Lebensatmosphäre für alle am Lernprozess Beteiligten.

Tobias M.:

Ich fände es toll, wenn unsere Schule so demokratisch wie möglich würde.

⁴ Die Interviewte bezieht sich hier auf das auch in „De Ruimte“ gebrauchte alte afrikanische Sprichwort „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man an ihm zieht.“

Welche Hindernisse für die Umsetzung der Träume gibt es?

Cosima L. und Kerstin K.:

Der Alltag und Leute, die keine Veränderung wollen.

Gerd U.:

Eingefahrene Strukturen. Sachen, die neu sind, setzen sich manchmal schwer durch.

Marty K. und Marco E.:

Das im Land vorherrschende System.

Was willst Du den LeserInnen der DEINSI-Broschüre gerne mitteilen?

Thilo S.:

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht. (s. Fußnote 4)

Gerd U., Susann G., Cosima L. und Kerstin K.:

Seid Neuem und Inspirationen gegenüber offen. Lehnt nicht gleich alles ab, was den gewohnten Ablauf stören könnte!

Marty K. und Marco E.:

Lasst Euch überraschen, und macht Euch auch mal auf die Reise!
Es gibt eine Alternative, die sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen vorteilhaft ist.

Die Fragen stellten Katrin Osterloh und Maggie Peterson.

Den Text erstellte Silke van Kempen.

- Als Folge der Studienfahrt führt das Oberstufenzentrum Märkisch-Oderland in Seelow seit November 2011 soziokratische Elemente ein. Ansprechpartnerin am OSZ ist Cosima Lüdemann.

Der Enge Mentor. Individuelle Bezugspersonen zur Stärkung von Schülerinnen und Schülern



Astrid Jung, Studienrätin und Schulberaterin der RAA Brandenburg in der Niederlassung Neuruppin, arbeitet in den Bereichen der demokratiepädagogischen und historisch-politischen Bildung. Sie leitet die deutsch-tschechische Lehrerfortbildung Terezin/Sachsenhausen und berät Schulen aus dem Raum Oberhavel zu dem Projekt „Schule ohne Rassismus“. Ferner betreut sie das Kompetenzzentrum „Lernen durch Engagement/Service Learning“.



Ute Müller, Diplom-Lehrerin und Schulberaterin der RAA Brandenburg, ist für den schulischen Bereich in den Landkreisen Prignitz, Ostprignitz-Ruppin und Oberhavel zuständig. Darüber hinaus ist sie Ansprechpartnerin für Anfragen zu Gewaltprävention, Mediation, zu Demokratielernen und Sozialem Lernen. Sie arbeitet im Projekt „competent & responsible“ mit sowie in der Steuerungsgruppe des Gewaltpräventionskonzeptes „Anti-Bullying“ in Ostprignitz-Ruppin.

Auf der Studienfahrt nach Israel lernten die beiden Schulbegleiterinnen Astrid Jung und Ute Müller einen Ansatz kennen, der die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt: der **Enge Mentor**. Jedem Schüler und jeder Schülerin wird dabei eine enge Bezugsperson zugeteilt, die sich um die individuellen Lernziele, Stärken und Sorgen der Jugendlichen kümmert.

Im ersten Teil des Textes beschreibt Astrid Jung, was sich hinter der Idee des **Engen Mentors** verbirgt, welche Vorteile der Ansatz bietet und warum eine veränderte LehrerIn-SchülerIn-Beziehung ein wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung ist. Im zweiten Teil des Textes berichtet Ute Müller von ihren Erfahrungen mit der Umsetzung des Ansatzes an Brandenburger Schulen: Wie haben die Schulen den Ansatz organisatorisch umgesetzt, und wie bewerten die involvierten LehrerInnen und SchülerInnen den **Engen Mentor**?



1. Die Idee (von Astrid Jung)

„Wie geht es dir?“ Ich hetze von der 7a Geschichte in den Grundkurs 11 Deutsch. Nach sechs Stunden Unterricht bin ich erschöpft und verlasse die Schule schnell, um zu Hause noch so viele Korrekturen wie möglich zu erledigen. „Wie geht es dir?“, wurde ich heute nicht ernsthaft gefragt.

Dabei haben meine Schüler¹ und ich den ganzen Tag über geredet – miteinander gesprochen haben wir nicht. Auf der Fahrt nach Hause frage ich mich, was ich eigentlich von meinen Schülern weiß. So weiß ich beispiels-

weise, wer in der Klasse die Rechtschreibung gut beherrscht und schlecht zeichnen kann. Wie meine Schüler sich jedoch fühlen, wie sie leben, was sie mögen und wie es ihnen gerade geht, ist nebensächlich, solange sich diese Faktoren nicht negativ auf ihre schulischen Leistungen auswirken.

Es ist ein Phänomen: Obwohl Lehrer und Schüler miteinander sehr viel Zeit verbringen, kennen sie sich nicht. Das Interesse an dem anderen reduziert sich auf die Rolle, die er einzunehmen hat. Der Mensch wird nicht als solcher gesehen, sondern nur in seiner Rolle als Lehrer oder als Schüler. Begreift man Schule allein vom

¹ Anmerkung zur Genderschreibweise:

Bei diesem Text wurde von den Autoren die sogenannte männliche Form gewählt, die sich hier jedoch als die neutrale Form versteht, bei der sowohl weibliche als auch männliche Menschen gleichermaßen angesprochen werden. Eine gesonderte Markierung halten die Autoren aus mehreren Gründen für unpassend. Zum einen ist die geschlechtliche Markierung nicht erforderlich, wenn man beispielsweise über den Beruf eines Menschen schreibt. Zum anderen suggeriert die häufig verwendete Schreibweise „in“, dass Frauen nur als Anhängsel der Ursprungsform existieren. Aus Gründen der Praktikabilität und der leichteren Lesbarkeit wurde hier die kürzere Form gewählt. Einzig wenn es sich in der Darstellung ausschließlich um eine reine Frauengruppe handelt, wurde das oben genannte Prinzip gebrochen.

Aspekt des Unterrichtes aus, ist es konsequent und folgerichtig, dass man sein Gegenüber nicht kennen lernen muss. Die Dezimalrechnung funktioniert auch ohne Beziehungsaspekt. Versteht man Schule jedoch als komplexes System, in dem u. a. Persönlichkeitsentwicklung stattfinden soll und in der eine Gemeinschaft angenehm mit ihren Mitgliedern umgeht, so muss eine Reduktion der Kommunikation auf die rein inhaltliche Ebene als Defizit gesehen werden.

Bei unserem Israelbesuch konnten wir in der demokratischen Schule in Hadera einen Ansatz kennenlernen, der genau gegen diese Einseitigkeit vorgehen will: der *Enge Mentor*. Die Idee hierbei ist, dass jedem Schüler eine enge Bezugsperson zugeteilt wird, die sich ähnlich wie interessierte und engagierte Eltern, um den Jugendlichen kümmert. Die fachlichen Leistungen sind dabei nur ein Teil der Kommunikation, ernsthaft versuchen die engen Mentoren ihre Jugendlichen bei der Entwicklung zu unterstützen. Kein Lebensbereich sollte dabei ausgeklammert werden, solange er nicht aktiv als Privatsphäre definiert wird. Die engen Mentoren stellen mit ihren Schützlingen Entwicklungspläne auf, motivieren sie zum Lernen, vermitteln bei häuslichen Schwierigkeiten oder sind einfach als Ansprechpartner da. Zu ihnen kann das Kind auch einfach „ohne Grund“ hingehen und nicht nur bei Problemen. Die Mentoren unterrichten selbst. Wenn die „Chemie“ zwischen ihnen und dem Schüler nicht stimmt, kann es einen Wechsel geben. Die israelische Schule hat mit diesem Konzept sehr gute Erfahrungen gemacht. Ihr Ansatz ist es, auf die Freiwilligkeit und Selbstverantwortung beim Lernen zu setzen. Viele Schüler, die neu auf diese Schule kommen, sind vom gängigen Schulsystem frustriert und lernunwillig. Da sich in Hadera die Schüler selbst in ihre Kurse einwählen und es keinen Teilnahmepflicht, so wie wir ihn verstehen, gibt, passiert es durchaus, dass Schüler im ersten Jahr nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen, sondern ihre Zeit auf dem Gelände anderweitig verbringen. Oft findet man sie am Computer, beim „Chillen“ in der Bibliothek und beim Nichtstun. Die Aufgabe des engen Mentors besteht nun darin, den Jugendlichen wieder neugierig auf das Lernen zu machen, sodass dieser aus eigenem Antrieb heraus für sich die Vorzüge des Lernens erkennt. In dieser schwierigen Anfangsphase laufen viele Gespräche, bei denen sich auch der Mentor öffnen muss, wenn er dies von seinem Gesprächspartner erwartet.

Der Einzelne hat immer einen Ansprechpartner, kann nie in der Anonymität verschwinden und wird als Mensch ernst genommen. Sätze wie „für mich interessiert sich eh keiner“, entfallen. Als positiver Nebeneffekt wird auch die Scheu der Schüler, mit Erwachsenen zu sprechen geringer, da sie im Umgang mit ihnen mehr Erfahrungen sammeln können.

Ich habe mit meinen 16-jährigen Schülern über das Konzept des *Engen Mentors* gesprochen, um eine Einschätzung bezüglich der Übertragbarkeit des israelischen Modells auf Brandenburg zu erhalten. Viele würden es begrüßen, einen solchen Ansatz einzuführen. Sie äußerten jedoch die Befürchtungen, dass sie es sich nur schwer vorstellen können, auf der Beziehungsebene von Lehrern als ernsthafte Partner angesehen zu werden, und dass ihnen eine persönliche Öffnung des Lehrers „komisch“ vorkommen würde. Dennoch würden sie dies wünschen, da sie nur, wenn man ihnen Vertrauen entgegenbringt, zeigen können, dass sie damit umzugehen wissen.

Ich persönlich halte diese veränderte Lehrer-Schüler-Beziehung für einen wichtigen Bestandteil der Schulentwicklung, da man die Schüler in Verantwortung bringt, angemessene Kommunikationsstrategien zu entwickeln. Sie können Empathie üben, werden als Individuen mit ihren Wünschen, Bedürfnissen und Forderungen ernst genommen und erfahren den Ort Schule eher als Lebens- und nicht nur als Lernort. Die Schüler werden mit menschlichen Stärken und Schwächen gesehen und nicht nur als „leistungsstark“ oder „Lernversager“ eingestuft. Ängste können schneller erkannt werden oder müssen gar nicht erst entstehen.

Lehrer klagen teilweise, dass der Beruf so anstrengend sei, weil die Schüler ihre gesamte Persönlichkeit fordern. Das Zurückziehen auf die Rolle „Lehrer“ entspringt der Angst, persönlich angreifbarer zu werden, wenn man die Schüler dichter an sich heranlässt. Meines Erachtens beraubt man sich durch ein solches Verhalten der Chance, einmal „schwach“ zu sein. Dies bedeutet natürlich nicht, dass man sein gesamtes Privatleben öffentlich machen soll. Hier müssen die Grenzen immer wieder neu definiert werden. Interessiert man sich im Lehrer-Schülerverband ernsthaft dafür, wie es dem anderem geht, kann ich an Tagen, an denen es mir selbst schlecht geht, dies auch äußern, ohne dass die Schüler diese Situation ausnutzen. Im gelungensten Fall kann ich sogar auf Unterstützung hoffen, zumindest gehe ich nicht mehr nach Hause mit dem schalen Gefühl im Magen, dass niemand wissen wollte, wie es mir geht.

2. Umsetzung an Brandenburger Schulen (von Ute Müller)

Euphorisch und mit tollen Erfahrungen aus der Studienfahrt „Demokratische Schulentwicklung in Israel“ im Gepäck, führte ich einen Tag nach meiner Rückkehr eine Lehrerfortbildung an der Jahn-Grundschule Pritzwalk durch.

Diese muss wohl ansteckend gewesen sein. Alle Kollegen hörten sich sehr interessiert meine Berichte an und diskutierten eifrig darüber, wie diese positiven Erfahrungen sich in Brandenburg, konkret an ihrer Schule umsetzen ließen.

Auf besonderes Interesse stieß die Idee, die Mentorentätigkeit in den Schulalltag zu integrieren. Kann ein Lehrer in Brandenburg die Mentorentätigkeit für alle Schüler seiner Klasse leisten? Alle waren sich darüber einig, dass dies nur gelingen würde, wenn der zeitliche und organisatorische Rahmen des Unterrichtes dies zulässt. Bei der Schulleitung stieß ich bei der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung auf wohlwollendes Interesse und hohes Engagement.

So wurden verschiedene Möglichkeiten in Erwägung gezogen, die aber alle wegen der hohen Klassenstärke verworfen werden mussten. Wo soll ein Klassenlehrer die Zeit hernehmen, mit durchschnittlich 26 Schülern harmonische und vertrauensbildende Einzelgespräche zu führen? Nach dem Unterricht ist dies nicht möglich, da viele Schüler Fahrschüler und somit an die Abfahrt der Busse gebunden sind.

So verdichtete sich immer mehr die Idee, einen Tag innerhalb der *Startertage*, die in der ersten Schulwoche durchgeführt werden, dafür zu nutzen (auf den Inhalt der *Startertage* wird in unserem zweiten Beitrag in diesem Band eingegangen). Innerhalb dieser *Startertage* sollen Methoden angewandt werden, um gerade neu eingeschulte Kinder leichter in die Schule integrieren können, damit diese u. a. schnell neue Freunde finden und sie auch ihre neuen Lehrer kennen lernen. So passt die Methode „Mentor“ hervorragend in das Konzept, ein Schuljahr perfekt organisiert und für die Schüler interessant gestaltet zu starten.

Viele Kinder benötigen intensive Unterstützung bei der Ideenfindung und Umsetzung ihrer privaten und schulischen Ziele. Diese Aufgabe kann ein Klassenleiter unmöglich allein bedienen. Im Normalfall geschieht das in enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Es gibt durchaus viele interessierte und engagierte Eltern, je-

doch gibt es auch Eltern, bei denen das Interesse an der Schule so stark abgenommen hat, dass sie nicht einmal mehr an Elternabenden oder an Elternsprechtagen teilnehmen. Für Lehrer wird es immer schwieriger und aufwendiger, Eltern für den Schulalltag zu begeistern und sie an ihre elterlichen Pflichten zu erinnern, um sie in einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess zu integrieren.

In der Vorbereitung der Mentorengespräche sehe ich einen guten Ansatz, die Eltern geschickt einzubeziehen und zu aktivieren. Gemeinsam mit den Eltern muss ein Fragebogen ausgefüllt werden. Dadurch kommen Eltern und Kinder zwangsläufig ins Gespräch. Dieser Fragebogen wird den Eltern rechtzeitig vor Schuljahresbeginn ausgehändigt.

Es wird hinterfragt, welche Stärken und Schwächen das Kind hat, welche Wünsche es hegt, wie diese ausgebaut oder verändert werden können. Hierbei gibt es oftmals schon von Seiten der Kinder ganz konkrete Wünsche an die Eltern, wie sie von ihnen unterstützt werden möchten. Es wird ermittelt, von welchen weiteren Partnern sich das Kind Hilfen wünscht. Dabei kann das Kind entscheiden, welche Unterstützung es ganz genau von wem haben möchte. Es wird weiter hinterfragt, welche privaten und schulischen Ziele aktuell vorhanden sind. Damit sind die Eltern von Beginn an in den Prozess integriert und dokumentieren dies durch ihre Unterschrift.

Dieser ausgefüllte Fragebogen ist für jeden Pädagogen eine hervorragende Grundlage für die Planung seines differenziert gestalteten Unterrichts. Außerdem erhält jeder Lehrer dadurch Einblicke in Interessen, Hobbys, Ziele und Wünsche seiner Schüler. Die Evaluation der Lehrer zu dieser neuen Methode sagt einhellig aus, dass es ihnen vorher noch nie möglich war, in so kurzer Zeit so komplexe Informationen über ihre Schüler zu erhalten.

Die Evaluationsaussagen der Schüler beinhalten, dass sie es toll fanden, in Einzelgesprächen und damit im geschützten Rahmen, ihren Lehrern von ihren Wünschen zu berichten und ganz konkrete Dinge aushandeln zu können. Gemeinsam mit dem Lehrer werden Teilziele und Ziele für das kommende Schuljahr und Schritte zu deren Erreichung festgelegt. Es werden Vereinbarungen getroffen, wie diese in welchen Abständen überprüft werden können. Konkrete Partner werden benannt und auch Hilfsmaßnahmen fixiert.

Nach und nach probierten weitere Schulen das Konzept des *Engen Mentors* aus: Die Linden-Schule Kyritz, eine Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Ler-

nen, führt die Mentorengespräche im 2. Jahr durch. Die Ergebnisse des Mentorengesprächs werden für die Erstellung eines Förderplanes für das Kind mitgenutzt.

In diesem Jahr hat die Puschkin Oberschule Neuruppin zum ersten Mal die Mentorengespräche in ihre *Startertage* integriert. Auch hier sagen die Evaluationsergebnisse nur Positives aus.

Wie lassen sich diese Gespräche nun organisatorisch umsetzen?

Die Gespräche sollten zu Beginn und während des Schuljahres regelmäßig stattfinden, mindestens aber ein-

mal pro Halbjahr. Es besteht auch die Möglichkeit, innerhalb des *Klassenrates* zum Ende des Halbjahres Selbsteinschätzungen durchzuführen.

An allen drei Schulen waren die Sportlehrer die aktiven Unterstützer. Sie realisierten mit den Parallel- oder auch mit den einzelnen Klassen Sportwettkämpfe. Während dieser Zeit gingen die Schüler zu ihrem Lehrer und konnten in Ruhe die Gespräche durchführen.

Alle drei Schulformen haben sich dafür entschieden, dass die Mentorengespräche feste Bestandteile ihres Schulprogramms werden.

Herzlichen Glückwunsch!

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



Muster für den Fragebogen, den Schüler, Mentor und Erziehungsberechtigte gemeinsam ausfüllen:

Mein Name: _____ **Klasse:** _____ **Erziehungsberechtigte:** _____

1. Meine privaten und schulischen Wünsche:

Was kann ich gut?	Was würde ich gern besser können?	Welche schulischen Ziele habe ich?	Welche privaten Ziele habe ich?

2. Welche Unterstützung wünsche ich mir?

Von meinen Eltern?	Von welchen Lehrern?	Von meinen Mitschülern:

Von anderen Schülern:	Von anderen Personen:

Meine Unterschrift: _____ **Mein Mentor:** _____ **Erziehungsberechtigte:** _____ [103]

Wie demokratisch ist die Demokratiebildung? Leuchttürme und Leerstellen in einem demokratischen Vorzeigeparadies



Katrin Osterloh, Kulturwissenschaftlerin (M.A.), war von 2009–2012 eine der beiden Projektleiterinnen des Projekts „DEINS! Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung“ der RAA Brandenburg. Sie ist ausgebildete Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation, arbeitete als Seminarleiterin im Bereich vorurteilsbewusster Bildung und als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu Vielfalt und Gleichstellungspolitik.



EUDEC
IDEN



Welche Ansätze der Demokratiebildung fördern tatsächliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler? Meine These nach unserem Besuch der *International Democratic Education Conference* in Israel lautet: Die Demokratiebildung Demokratischer Schulen¹ fokussiert häufig auf Ungleichheiten aufgrund der Kategorie „Alter“ und vernachlässigt dabei andere Ungleichheiten, die sich beispielsweise auf Kategorien wie „Geschlecht“, „Religion“ oder „soziale Herkunft“ beziehen. Damit richtet sie sich vorrangig an privilegierte SchülerInnen der Mehrheitsgesellschaft. Demokratiebildung, die inklusiv wirken und auch gegen Rassismus, Rechtsextremismus und andere Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung vorgehen will, braucht folglich ein machtsensibles Verständnis von Demokratie.

Von dem Besuch der *Internationalen Konferenz Demokratischer Schulen (IDEC 2010)* kommt unsere Studiengruppe mit leuchtenden Augen zurück. Das Netzwerk Demokratischer Schulen in Israel erscheint als „demokratisches Vorzeigeparadies“ mit einer einzigartigen Infrastruktur im Bereich Demokratiebildung: Es gibt 26 Demokratische Schulen und ein einflussreiches Institut – das *Institute for Democratic Education (IDE)* mit einer charismatischen Gründungsfigur (Yaacov Hecht) und über 20 Jahren Erfahrung beim Aufbau und der Begleitung demokratischer Schulen. Zu der Struktur zählen weiterhin ein eigenes Institut für die Ausbildung von LehrerInnen – das *Kibbutzim College of Education*, ganze Bildungsstädte und vor allem viele Menschen, die begeistern und mitreißen: SchülerInnen, die beeindruckend reif und selbstbewusst erscheinen und augenscheinlich gerne zur

Schule gehen, überzeugte LehrerInnen, inspirierende VordenkerInnen und BürgermeisterInnen, die sich wöchentlich mit BürgerInnen an Runden Tischen zu Bildungsfragen beraten. Und das alles in einem Land, dessen Fläche kleiner als diejenige Brandenburgs ist.

Dieser beeindruckenden Demokratielandschaft zum Trotz gewinne ich bei den Schulbesuchen und Gesprächen auf der IDEC-Konferenz gleichzeitig immer wieder Eindrücke, die meinem Verständnis von Demokratie und realer Teilhabegerechtigkeit widersprechen. So werden ungleiche Bildungschancen jüdischer und palästinensischer² SchülerInnen auf der Konferenz nur am Rande thematisiert. Auch Machtunterschiede, Vorurteile, Diskriminierungen und Privilegierungen zwischen armen und wohlhabenden, sephardischen und aschkenasischen,³ neu zugewan-

-
- 1 Referenzpunkt meiner Eindrücke in diesem Text sind vor allem Schulen, die sich selber als „Demokratische Schulen“ begreifen und somit bestimmte Prinzipien des basisdemokratischen und selbstbestimmten Lernens umsetzen. Meine Schlussfolgerungen lassen sich jedoch auf andere Konzepte demokratischer Bildung übertragen. Ich spreche deshalb in meinen generellen Überlegungen verallgemeinernd von „der Demokratiebildung“, wenngleich es selbstverständlich sehr vielfältige und unterschiedliche Ansätze im Bereich Schule und Demokratie-Lernen gibt.
 - 2 Ich verwende den Begriff „palästinensisch“ auch für PalästinenserInnen innerhalb Israels, da sich viele arabische Israelis selber als solche definieren.
 - 3 Als Sephardim werden Juden und Jüdinnen bezeichnet, deren Vorfahren auf der Iberischen Halbinsel lebten und die sich nach ihrer Flucht zum größten Teil im späteren Bosnien und in Nordwestafrika ansiedelten. Aschkenasim ist die Bezeichnung für die Nachfahren von Juden und Jüdinnen, die größtenteils in Mittel- und Osteuropa ansässig waren. Die kulturelle Vielfalt der jüdischen Bevölkerung Israels und daran geknüpfte soziale Ungleichheiten sind Thema vieler Beschreibungen der israelischen Gesellschaft, die mir im deutschsprachigen Raum bekannt sind (vgl. z. B. Bundeszentrale für politische Bildung: http://www.bpb.de/publikationen/Q0GEWB,1,0,Gesellschaftsstrukturen_und_Entwicklungstrends.html).



Vortrag auf der International Democratic Education Conference (IDEC 2010)

derten oder „alt eingesessenen“, männlichen und weiblichen SchülerInnen und LehrerInnen werden in den Vorträgen und Diskussionsrunden kaum problematisiert.

Demokratiedefizit und Demokratieüberschwung. Diese beiden ambivalenten Eindrücke prägen meine Wahrnehmung der Demokratiebildung des IDE auf unserer Studienfahrt zur IDEC 2010. Ich frage mich: Wie demokratisch ist die Demokratiebildung in Israel und andernorts? Was genau bedeutet hier „demokratisch“? Demokratie für wen? Und: Wie kann Demokratiebildung in Brandenburg aussehen, wenn sie Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle SchülerInnen fördern und damit auch gegen soziale Ungleichheiten, Rassismus, Antisemitismus, Geschlechterbarrieren und andere Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung wirken will?⁴

Fokus auf die Beziehung zwischen Jung und Alt

Yaacov Hecht, Mitbegründer und ehemaliger Direktor des IDE, definiert in einem Vortrag auf der IDEC 2002 drei Merkmale Demokratischer Schulen. Demokratische Schulen seien zwar überall auf der Welt sehr unterschiedlich, sie hätten aber alle das Ziel, Menschenrechte in der Schule zu achten, indem sie folgende Mittel anwendeten: Erstens eine demokratische (schulische) Gemeinschaft mit Parlament, judikativen und exekutiven Gremien; zweitens „pluralistisches Lernen“, welches selbstgesteuerte Lernprogramme anbietet und SchülerInnen



SchülerInnen empfangen die KonferenzteilnehmerInnen mit Musik

nen erlaubt, ihre Lieblingsfächer selber zu wählen und drittens dialogische Beziehungen, welche auf besonderen Modellen der Wechselbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern basieren.⁵

Nach Hecht geht es in Demokratischen Schulen also insbesondere darum, die Beziehung zwischen Alt und Jung neu auszurichten und die Selbstbestimmung von SchülerInnen zu stärken. Demokratische Erziehung soll Kinder und Jugendliche befähigen, ihre eigenen Stärken auszubilden, das Schulsystem aktiv mitzugestalten und sich die Realität zu schaffen, in der sie leben wollen (vgl. Hecht 2010). Das Demokratieverständnis Demokratischer Schulen richtet sich folglich insbesondere auf die Machtachse „Alter“.

Das ist für mich, die ich in einer deutschen „Regelschule“ sozialisiert wurde, zum Teil sehr ungewohnt. Ich staune darüber, dass SchülerInnen in der ältesten Demokratischen Schule Israels in Hadera auch mal den ganzen Tag auf der gemütlichen Decke unter den Bäumen liegen und rauchen können, wenn sie wollen. Das kommt wahrscheinlich gar nicht so oft vor, denn die SchülerInnen gehen ja freiwillig zum Unterricht. Sie entscheiden selber, an welchem Unterricht sie teilnehmen wollen, ob sie ein neues Unterrichtsfach „gründen“ oder sich in einem „Lernzentrum“ – etwa dem Musikraum, dem Sprachenzentrum oder dem Film- und Schnittraum – selbstständig weiterbilden möchten. Als ich über den Sinn und Zweck von „Unterrichtszwang“ und „Rauchverbot“ nachdenke, merke ich, wie „normal“ es für mich ist, dass altersgebundene Vorschriften und Hierarchien zwischen SchülerInnen und Erwachsenen unhinterfragt bleiben.

4 Diese Ziele liegen implizit oder explizit vielen Ansätzen des Demokratie-Lernens zugrunde. Dies gilt insbesondere für Demokratie-Projekte, die durch öffentliche Programme gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung gefördert werden, wie es beispielsweise bei dem Projekt DEINS! mit dem Bundesprogramm „XENOS-Integration und Vielfalt“ der Fall ist.

5 Auszug aus einem Vortrag von Yaacov Hecht: „There are many democratic schools all over the world and each of them is different. But what we do have in common is the goal of respecting human rights in school using the following tools: A democratic community that has a parliament, judicial committees, executive committees etc. Pluralistic learning that allows students to choose their favorite subjects, and offers self-study programs etc. A dialogical relationship based on unique models of inter-relationship between adults and children.“ (Hecht 2002).

Die Beteiligung von SchülerInnen wird in der Hadera Democratic School auch dadurch realisiert, dass die Schule von einem wöchentlich tagenden Schulparlament „regiert“ wird, in welchem alle SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Alumni eine Stimme besitzen. SchülerInnen entscheiden somit gleichberechtigt mit Erwachsenen über Pausenzeiten, Schulfächer und selbst über die Verwendung finanzieller Mittel und die Einstellung oder Entlassung von Lehrkräften. Das Schulparlament in Hadera hat dabei nicht nur beratende Funktion, sondern trifft bindende Entscheidungen.⁶

Egal, wie „radikal“ oder „gemäßigt“ die Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung von SchülerInnen umgesetzt werden soll: Es macht sicher Sinn, dass Demokratiebildung einen Fokus auf die Machtachse „Alter“ legt. Das „System Schule“ hat die Macht von LehrerInnen über SchülerInnen jahrhundertlang normalisiert. Mir fällt es zumeist gar nicht auf, dass junge Menschen bei vielen Entscheidungen in Schulen, Vereinen, Familien oder politischen Institutionen als relativ entscheidungsunmündige Menschen behandelt werden. Und erst auf der Universität habe ich gelernt, dass es für die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen ein Fachwort gibt: Adulthood (analog zu Sexismus, Rassismus etc.).

Über den Umgang mit der Machtachse „Alter“ können Akteure der Demokratiebildung in Brandenburg also sicher viel von den Demokratischen Schulen in Israel lernen. Es scheint mir besonders spannend zu sein, wie das IDE Lehrkräfte dabei unterstützt, im Regelsystem erworbene Rollen und Haltungen zu verändern.



Ecke zum Entspannen in der Hadera Democratic School

Andere Machtachsen und Zuschreibungen werden meinem Eindruck nach in den, auf der IDEC vorgestellten, Bildungskonzepten selten explizit berücksichtigt.⁷ Dies halte ich für problematisch, da die Machtachse „Alter“ immer mit anderen Machtachsen verknüpft ist. Inwieweit sich SchülerInnen beteiligen und ihre Stärken entfalten können, hängt immer auch damit zusammen, wie sie als Junge oder Mädchen adressiert werden, inwiefern sie durch Diskriminierungs- oder Privilegierungserfahrungen er- oder entmutigt wurden, welche Rechte sie als Angehörige der Minderheit oder der Mehrheit haben und welche finanziellen Mittel ihnen für Nachhilfe und zusätzliche Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Werden andere Machtachsen ausgeblendet, richtet sich Demokratiebildung vorrangig an privilegierte SchülerInnen der Mehrheitsgesellschaft.

Im Folgenden möchte ich einige Beispiele skizzieren, die mich vermuten lassen, dass relevante Machtachsen an verschiedenen Stellen der Bildung Demokratischer Schulen in Israel vernachlässigt werden. Da wir nur ein paar Tage vor Ort waren, ist dies nicht mehr als ein subjektives Schlaglicht, das zum Nachdenken und zum weiteren Forschen anregen kann.

Demokratiebildung in der Seifenblase?

Die meisten SchülerInnen Demokratischer Schulen kommen aus sozial bevorzugten Elternhäusern (Kashi 2008: 45). Dies kann u. a. damit zusammen hängen, dass der Besuch der Schulen kostenpflichtig ist. Eine Ausnahme bildet die Schule Giv'Ol in einem benachteiligten Viertel Haderas. Für den Zugang zu klassischen demokratischen Schulen scheint „Einkommen und soziale Herkunft“ jedoch eine relevante Machtachse zu sein. Dies ist in den meisten deutschen Reformschulen sicher nicht anders. Und auch in den USA haben laut einem US-amerikanischen Teilnehmer der IDEC-Konferenz die meisten SchülerInnen Demokratischer Schulen einen Hintergrund, der sich als *white* und *middleclass* beschreiben lässt. Der US-amerikanische Lehrer selber arbeitet in einer demokratischen Schule in einem ärmeren Viertel New Yorks. Er berichtet, dass die klassischen Konzepte Demokratischer Schulen nicht die Bedürfnisse „seiner“ SchülerInnen aus sozial benachteiligten Vierteln trafen. Diese bräuchten zum Beispiel weitaus stärkere Regeln als SchülerInnen mit einem privilegierten Hintergrund.

6 Anders als es beispielsweise in den Konzeptionen des deutschen BLK-Programms Demokratie Leben & Lernen vorgesehen ist (vgl. Kashi 2008: 35).

7 Selbstverständlich können demokratiepädagogische Methoden auch implizit zur Reflexion von Machtverhältnissen anregen. Beispielsweise fördern Aushandlungsrunden oder soziokratische Zirkel Dialog und Multiperspektivität und damit auch den Zugang zu Erfahrungen von Menschen, die in gesellschaftlichen Machtverhältnissen ganz unterschiedlich positioniert sind.



Gebäude um die Schule Giv'Ol im sozial benachteiligten Stadtviertel Givat Olga

Dass die Demokratischen Schulen bislang nur eine begrenzte Zielgruppe erreichen, schildert auch eine Studentin des Kibbutzim College of Education im selbst organisierten Workshop „Democratic Education – Are we doing enough?“ („Demokratische Erziehung – Tun wir genug?“). Die Studentin meint, sie habe sich beim Unterrichten in der Demokratischen Schule in Jaffa wie in einer Seifenblase gefühlt: eine Schule mit fast nur jüdischen wohlhabenden Kindern inmitten eines traditionell palästinensischen und eher armen Viertels in Jaffa. Sie wechselte in eine staatliche Schule, weil sie „ins System“ gehen wollte.

Auf die Machtachse „jüdische Mehrheit – arabische Minderheit“ weist auch der Erziehungswissenschaftler Uriel Kashi im Fazit seiner Studie „Demokratiebildung in Israel“ hin. Demnach blieben einige Fragen bei der Einschätzung Demokratischer Schulen offen. Kashi fragt: „Inwiefern tragen Demokratische Schulen zur Integration von Minderheiten bei? Warum besuchen z. B. nur wenige arabische Israelis Demokratische Schulen, selbst wenn sie in Vierteln wie dem arabisch dominierten Jaffo untergebracht sind? Inwiefern unterscheidet sich die Vermittlung der arabischen Minderheitskultur in Demokratischen Schulen von jener in staatlichen Einrichtungen? (...)“ (Kashi 2008: 45-46).

Bei unseren Gesprächen mit VertreterInnen demokratischer Bildungsinstitutionen laufen Nachfragen zu arabischen SchülerInnen in Demokratischen Schulen und zu der Bedeutung des israelisch-palästinensischen Konfliktes meinem Eindruck nach zumeist ins Leere. In Erinnerung bleibt mir die Antwort der stellvertretenden Bürgermeisterin Bat Yams, Ester Perron, auf die Frage nach der

Rolle von Menschenrechtsbildung im Konzept der Bildungsstadt Bat Yam. Perron, die mich ansonsten mit ihrem Engagement für die Umsetzung eines passgenauen Bildungskonzeptes beeindruckte, antwortete auf die obige Frage lapidar, Menschenrechte spielten natürlich immer eine Rolle, aber in Bat Yam gäbe es nur fünf arabische Familien und mit denen hätten sie keine Probleme. Danach wechselte sie das Thema.

Perrons Antwort erinnert mich daran, dass auch in Deutschland die Auseinandersetzung mit Inklusion, Diskriminierung und Rassismus nicht selten mit einem ähnlichen Argumentationsmuster abgewehrt wird („hier gibt es ja keine Ausländer und mit denen haben wir keine Probleme“). Ich frage mich: Gelten Diskriminierungs- und Privilegierungsstrukturen zwischen jüdischen und palästinensischen Israelis bzw. zwischen als „deutsch“ oder als „Ausländer“ klassifizierten Menschen in Deutschland in demokratisch orientierten Schulen als weniger wichtig, wenn Letztere kaum sichtbar sind? Zählen Demokratie und Menschenrechte nur für die „Mitglieder“ – also in der demokratischen Schule? Was ist mit der Thematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse?

Leerstelle „gesellschaftliche Machtverhältnisse“?

Das israelische Bildungssystem ist so aufgebaut, dass jüdische und palästinensische SchülerInnen im Regelfall getrennte Schulen besuchen.⁸ Am separierten Bildungssystem bemängeln Menschenrechtsorganisationen wie Human Rights Watch oder Adalah zahlreiche Ungleichheiten. Sie kritisieren beispielsweise, dass die arabischen SchülerInnen zwar ausführlich jüdische Literatur und Geschichte kennen lernen und die „Bibel“ als Pflichtfach fürs Abitur studieren müssten, arabische Inhalte hingegen überhaupt nicht oder nur fakultativ belegt werden könnten. Auch finanziell sei das arabische Bildungssystem dem jüdischen nicht gleich gestellt (Kashi 2008: 18). Ebenso problematisch ist ein Ungleichgewicht in der Sprachvermittlung. Während Hebräisch Pflichtsprache für alle SchülerInnen ist, spielt die Vermittlung der arabischen Sprache in jüdischen Schulen nur eine geringe Rolle⁹, obwohl Arabisch offiziell die zweite Staatssprache Israels ist. Ähnlich wie in Deutschland sind ungleiche Bildungschancen hier mit Themen wie Mehrsprache

8 In einigen „gemischten Städten“, in denen größere Anteile sowohl jüdischer als auch palästinensischer BewohnerInnen leben, lernt eine Minderheit von jüdischen und palästinensischen SchülerInnen zusammen. Zudem gibt es in Israel vier sogenannte „Hand in Hand“-Schulen, in denen jüdische und palästinensische SchülerInnen aus friedenspädagogischen Beweggründen gemeinsam unterrichtet werden.

9 In einigen jüdischen Schulen können die SchülerInnen wählen, Hocharabisch zu lernen.

chigkeit oder der Repräsentanz unterschiedlicher Lebenssituationen von Mehr- und Minderheiten in Curricula und Unterrichtsmaterialien verknüpft.

Derartige Themen, die auf gesellschaftliche Machtverhältnisse zwischen jüdischen und palästinensischen SchülerInnen Bezug nehmen, werden in den von mir besuchten Veranstaltungen auf der IDEC-Konferenz nicht angesprochen. Der Konflikt scheint abwesend. So wird auch – anders als in den friedensorientierten *Hand-in-Hand-Schulen* – nicht diskutiert, wie Demokratische Schulen mit sensiblen Fragen der nationalen Identität umgehen und beispielsweise einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht etablieren können (vgl. z. B. Kashi 2008: 64 ff.). Die demokratischen Schulen scheinen sich vom allgemeinen gesellschaftlichen Umgang mit den vielschichtigen und komplizierten israelisch-palästinensischen Machtverhältnissen nicht stark zu unterscheiden.¹⁰ Auch dies ist in Deutschland – bezogen auf die hiesigen gesellschaftlichen Machtverhältnisse – sicher nicht viel anders.

Was heißt das für Demokratiebildung in Brandenburg?

Aus den Reflexionen über unsere Begegnung mit Demokratischen Schulen in Israel ziehe ich drei Schlüsse, die ich für die Demokratiebildung in Brandenburg und darüber hinaus als wichtig erachte:

1. Machtsensibles Demokratieverständnis

Die Begegnung mit Demokratischen Schulen in Israel zeigt: Demokratische Erziehung, die hauptsächlich auf die Machtachse „Alter“ fokussiert, stellt nicht automatisch Chancengerechtigkeit her. Sie ist – übertragen auf Deutschland, wo sich ebenso viele Beispiele für ungleiche Machtverhältnisse finden lassen – nicht per se Mittel gegen Diskriminierung, Vorurteile und Rechtsextremismus. SchülerInnen können nur dann dazu befähigt werden, sich für eine demokratische Gesellschaft einzu-

setzen, in der alle Gesellschaftsmitglieder eine gleichberechtigte Chance auf Bildung, Teilhabe, Selbstentfaltung und Mitbestimmung haben, wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Schule explizit thematisiert werden. Um wirkliche Chancengerechtigkeit für alle SchülerInnen zu befördern, braucht es folglich ein machtsensibles Verständnis von Demokratie¹¹. Demokratie-Lernen heißt dementsprechend nicht nur, dass Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, an schulischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, sondern auch, dass sie lernen, Machtstrukturen wahrzunehmen, sich mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen, Verantwortung für eigene Privilegien zu übernehmen und sich für den Abbau von Diskriminierung stark zu machen.

Nach meinem Verständnis ist eine Schule erst dann wirklich demokratisch, wenn reale (und nicht nur formale) Chancengleichheit für alle SchülerInnen und auch LehrerInnen besteht – nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch in Bezug auf den Zugang zur Schule selbst. Umfassend verstanden setzt sich Demokratie-Lernen folglich aktiv damit auseinander, inwiefern neben „Alter“ auch andere Machtachsen wie beispielsweise rassifizierende Zuschreibungen, Geschlechterrollen, Zuschreibungen aufgrund der sozialen oder regionalen Herkunft, der Religion, des Aussehens, der sexuellen Selbstbestimmung oder des Lerntempos in Schule, Umgebung und Gesellschaft eine Rolle spielen.

2. Vorurteilsbewusste Bildung mit Demokratiebildung verknüpfen

Das heißt praktisch: Klassische demokratiepädagogische Ansätze wie etwa die Einführung des *Klassenrats*, *Aushandlungsrunden* o. ä. werden sinnvollerweise mit Methoden kombiniert, die Vielfalt, Vorurteile, Machtverhältnisse und Privilegien explizit thematisieren. Hierbei hat sich insbesondere der aus den USA und Südafrika adaptierte *Anti-Bias-Ansatz*¹² als Ansatz vorurteilsbewusster Bildung bewährt (zum *Anti-Bias-Ansatz* vgl. den Beitrag von Spangenberg in diesem Band).

10 Ich hoffe, es wird deutlich, dass es in diesem Text nicht darum geht, eine ausgewogene Analyse des komplexen israelisch-palästinensischen Konfliktes vorzunehmen, sondern dass ich einige Aspekte zum Thema „Machtverhältnisse zwischen jüdischen und palästinensischen SchülerInnen“ herausgreife, um beispielhaft aufzuzeigen, welche Rolle gesellschaftliche Machtverhältnisse in Konzepten der Demokratiebildung spielen (sollten). Dass ich die israelische Gesellschaft als Beispiel wähle, liegt daran, dass unsere Studienfahrt die IDEC-Konferenz in Israel zum Ziel hatte. Als Beispiel hätte aber ebenso auch Deutschland, Frankreich oder Polen fungieren können. Zu einer ausgewogenen Analyse des israelisch-palästinensischen Konflikts würde selbstverständlich gehören, die Rolle von Shoah, Antisemitismus und Nationalsozialismus zu thematisieren und auch meine Perspektive als Deutsche zu reflektieren.

11 Wie gängige Verständnisse von Demokratie-Lernen um einen stärkeren Fokus auf Machtverhältnisse ergänzt werden können, wird ausführlicher von Anne Winkelmann beschrieben (vgl. Winkelmann 2007).

12 Der *Anti-Bias-Ansatz* betont die Stärken und Fähigkeiten von SchülerInnen und motiviert dazu, sich aktiv für die Vision einer diskriminierungsfreien Schule oder Gesellschaft einzusetzen. Er setzt bei eigenen Erfahrungen an und stellt diese in einen gesellschaftlichen Kontext. Dabei bezieht er alle Formen von Diskriminierung ein, ohne diese zu gewichten. Für weitere Informationen vgl. <http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html>.

Der *Anti-Bias-Ansatz* kann Akteure der demokratischen Schulentwicklung dabei unterstützen, Antworten auf zum Beispiel folgende Fragen zu suchen: Welche Kinder können sich in den demokratiepädagogischen Angeboten und Gremien Gehör verschaffen: Sind es nur Kinder aus „gutem Hause“ oder ebenso Kinder aus sozial benachteiligten Familien? Inwiefern berücksichtigen die schulischen Unterstützungsangebote, dass geschlechtsspezifische Rollenbilder die Berufswünsche der SchülerInnen einschränken können, weil beispielsweise Mädchen selten ermutigt werden, technische Begabungen zu entwickeln – ebenso wie Jungen seltener zu Tanz, Handarbeit oder sozialer Fürsorge ermutigt werden?

Bei der Entwicklung eines Schulprogramms könnte gefragt werden: Wie kann unsere Schule gleichermaßen für alle offen werden? Wie können wir versuchen, Schulen möglichst barrierefrei zu gestalten? Warum wird eine bestimmte Zielgruppe nicht erreicht? Warum gibt es kaum Lehrkräfte mit Migrationshintergrund? Wie kann eine diskriminierungskritische Organisationsentwicklung aussehen? Wie kann Vielfalt besser in den Leitungsgremien repräsentiert werden?

Desgleichen kann der *Anti-Bias-Ansatz* in der Unterrichtsgestaltung unterstützen, Normen und Vorurteile zu thematisieren: Inwiefern wird Heterosexualität in Schulbüchern, Witzen, Filmen usw. als Norm dargestellt, und werden somit homosexuelle SchülerInnen als „anders“ konstruiert? Welche SchülerInnen gelten in der Schule als „normal“ und welche müssen ihren Hintergrund, ihr Aussehen oder ihre Fähigkeiten immer wieder erklären? Welche SchülerInnen finden sich mit ihren Lebensrealitäten und Familienkulturen in den Unterrichtsmaterialien und der Lernumgebung wieder?

Die Arbeit mit diesen Fragen kann Angst, Schmerz und Widerstand auslösen. Niemand schaut gerne darauf, wie sich gesellschaftliche Ungleichheiten im eigenen Lebensumfeld widerspiegeln. Vorurteile und Diskriminierungen gehören jedoch zum gesellschaftlichen „Normal-

fall“ und spiegeln sich quasi „automatisch“ auch in der Schule wider. Wer das akzeptiert und beginnt, Schule so diskriminierungsfrei wie möglich zu gestalten, schafft Raum für ein gleichberechtigtes Miteinander, das alle SchülerInnen und LehrerInnen stärkt und entlastet.

3. Bildungsstädte als Zukunftsmodelle

Es macht Sinn, Demokratiebildung nicht nur in privaten Modellschulen auszuprobieren, sondern sie in das Regelsystem staatlicher Schulen zu integrieren. Denn dort befindet sich der Großteil der SchülerInnen – darunter auch solche, die sich in weniger privilegierten Situationen befinden. Ein aussichtsreiches Zukunftsmodell zur Stärkung von SchülerInnen, staatlichen Schulen und ganzen Kommunen – insbesondere in strukturschwachen Regionen – stellt das Modell der israelischen *Education Cities* (Bildungsstädte) dar.

In Bildungsstädten erarbeiten Schulen, Eltern, Stadtverwaltung und lokale Initiativen ein gemeinsames Bildungskonzept und setzen dieses mit Unterstützung externer Bildungsexperten um. Der Ansatz der *Education Cities* wird ausführlich im Beitrag von Yacoov Hecht in diesem Band beschrieben. Eine Möglichkeit, Chancengerechtigkeit zu fördern, sehe ich insbesondere im Konzept der „Personalisierten Erziehung“ (Personalized Education), welches u. a. in der Bildungsstadt Bat Yam umgesetzt wird. Die *Personalisierte Erziehung* schult LehrerInnen darin, SchülerInnen stärker als Individuen wahrzunehmen und die Stärken der SchülerInnen zur Erreichung schulischer und persönlicher Ziele zu nutzen.¹³

Veränderungen sind im staatlichen Schulsystem natürlich nur Schritt für Schritt möglich. Das Beispiel der *Education City Bat Yam* zeigt: Nicht überfordern – aber auch nicht unterfordern. Umfassende Veränderungen sind möglich, wenn Schulen, BürgermeisterInnen, Eltern und außerschulische PartnerInnen mit einer professionellen Unterstützung an einer gemeinsamen Vision arbeiten. Es gibt große Spielräume – auch im staatlichen Schulsystem!

13 Die Umsetzung des Konzepts der „Personalisierten Erziehung“ erfolgt beispielsweise, indem SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zu Beginn eines Schuljahres einen Lernvertrag unterschreiben, in welchem u. a. ein besonders Talent des Schülers oder der SchülerIn festgehalten wird – beispielsweise Schlagzeug spielen. Gleichzeitig bekommen alle SchülerInnen einen persönlichen Mentor oder eine Mentorin, der oder die in Absprache mit den Eltern und städtischen Bildungseinrichtungen versucht, den Schüler oder die Schülerin in diesem Talent besonders zu fördern. Hinter diesem Ansatz steht die Annahme, dass ein Erfolg das Selbstbewusstsein des Lernenden stärkt und ihn oder sie ermutigt, sich auch die Bewältigung anderer Aufgaben zuzutrauen (zum MentorInnen-Konzept vgl. den Beitrag von Jung/Müller in diesem Band).

Literatur:

- Hecht, Yaacov (2002): „Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education“. Vortrag von Yaacov Hecht auf der IDEC 2002. Als Auszug im Handout zur Nordtour auf der IDEC 2010 „The Northern Tour. Past Gives Rise to the Present. A Journey to the Roots of Progressive Education in Israel“. S. 6.
- Hecht, Yaacov (2010): „Democratic-Education by Yaacov Hecht“. Auszug aus einem Artikel von Yaacov Hecht zu Demokratischen Schulen im Handout zur Nordtour auf der IDEC 2010 „The North-ern Tour. Past Gives Rise to the Present. A Journey to the Roots of Progressive Education in Israel“. S. 7.
- Kashi, Uriel (2008): Demokratiebildung in Israel. Geschichte und aktuelle Ansätze. Berlin: Studie im Auftrag des American Jewish Committee (AJC), gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.
- Winkelmann, Anne (2007): Demokratie-Lernen aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes. In: Anti-Bias-Werkstatt/Europahaus Aurich (Hg.): CD-Rom Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.

Anti-Bias-Werkstatt:

<http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html>

Bundeszentrale für Politische Bildung:

http://www.bpb.de/publikationen/Q0GEWB,1,0,Gesellschaftsstrukturen_und_Entwicklungstrends.html

Tiefer Wandel



Maggie Peterson (geborene Peine) ist Dipl.-Kulturwissenschaftlerin und war von 2009 bis zu ihrer Elternzeit ab 2011 Projektleiterin im Projekt DEINS!. Zuvor arbeitete sie seit 2005 in der RAA-Niederlassung Cottbus als Regionalreferentin für Integration und Demokratie sowie als Trainerin und Referentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung und als Open-Space-Begleiterin. Sie ist ausgebildete Mediatorin und Anti-Bias-Trainerin und hat diverse Zusatzqualifikationen, u. a. in Prozessbegleitung, Gewaltfreier Kommunikation und Betzavta.

Die Autorin berichtet von dem Projekt Giv'Ol und reflektiert über die dort vorzufindende erstaunlich offene pädagogische Haltung sowie von und über die sich konzentrisch erweiternden **Circle Meetings** („Kreistreffen“) als eine Strategie, die Schule zur Umgebung hin zu öffnen – im Sinne der Schüler, im Sinne der Umgebung und somit im Sinne der gesamten Gesellschaft. Sie resümiert: Würden wir dies beides auch in Brandenburg/Deutschland umsetzen, würde damit ein sehr umfassender Wandel möglich werden. Einer, der sich ihrer Ansicht nach lohnen würde.

„Sie haben sicher viele Fragen. Nun, normalerweise haben wir keine Antworten.“
(Schulleiter der demokratischen Schule Giv'Ol in Givat Olga)

Giv'Ol

Was für eine Schule ist das, in der ein Schulleiter solches zur Begrüßung verkündet? Giv'Ol¹ ist ein Projekt, das von einer Gruppe von Absolventen des *Institute for Democratic Education (IDE)*² ins Leben gerufen worden ist. Das israelische Bildungsministerium stand kurz davor, diese staatliche Schule in einem Brennpunktgebiet in Givat Olga, einem Ortsteil von Hadera, zu schließen, als das IDE anbot, die Leitung der Schule mit einem eigenen demokratiepädagogischen Konzept zu übernehmen (zu Givat Olga vgl. den Beitrag von Osterloh in diesem Kapitel). Das Konzept fußt stark auf der Idee, die Schule als Zentrum eines umfassenderen Aufbaus des lokalen Gemeinwesens zu begreifen: Ungefähr 40 junge Pädagoginnen³ und andere „Pioniere“ zogen im Jahr 2006 mit ihren Familien in den Ort und verwandelten die Schule innerhalb weniger Jahre in eine anerkannte und gut besuchte Einrichtung – und darüber hinaus gelang es ihnen, auch im Ort selbst Impulse für Wachstum und Entwicklung zu setzen, so dass das Image von Givat Olga sich nun langsam, aber stetig, wandelt. Mittlerweile sind die meisten der Geburtsbegleiter vom IDE wei-

tergezogen, und der Ort blüht mehr und mehr aus sich selbst heraus auf.⁴

Eine Frage von Haltung und Wertekanon

Ein zentrales Element für dieses Gelingen scheint eine tief verinnerlichte offene und wertschätzende Haltung zu sein – eine Haltung, die die Erlebniswelt ihres Gegenübers zu erkunden sucht und die Bereitschaft zeigt, sich mit der ganzen Persönlichkeit einzulassen. An „Regelschulen“ Lehrende und auch in demokratischer Weise Lernbegleitende verbindet, dass ihnen die Entwicklung der kommenden Generationen am Herzen liegt. In welcher Form dies geschieht, ist eine Frage des zugrunde liegenden Wertekansons, der sich teilweise stark zu unterscheiden scheint. „Ziehen“ wir Kinder groß oder stehen wir ihnen partnerschaftlich beim Großwerden zur Seite? Auch in Brandenburger Schulen gibt es viele wertschätzende, häufig reformpädagogisch inspirierte Ansätze, um den Unterricht mehr nach den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen auszurichten. Allzu oft sind wir jedoch noch gewohnt, dass die Lehrenden die Antworten geben, oft auf

EUDEC
IDEN



1 Ein Wortspiel, das einerseits eine Kurzform des Ortsnamens Givat Olga ist; andererseits beschreibt die phonetische Ähnlichkeit mit dem englischen *give all* (gib alles) den Geist der Schule und ihrer Mitarbeitenden.

2 *Institute for Democratic Education* in Tel Aviv.

3 In meinem Beitrag verwende ich abwechselnd die weibliche und männliche Form. Gemeint sind jeweils alle.

4 Für nähere Informationen dazu siehe: Kashi (2008).

die von ihnen selbst gestellten Fragen. Wie lassen sich Freiräume für die Schüler erzielen, in denen sie ihre eigenen Forschungsreisen in die Welt des Wissens unternehmen können? Denn wie motiviert kann ich sein, wenn der Lernstoff nichts mit meinem eigenen individuellen Erleben und Fragen zu tun hat, wenn ich keine inhaltlichen Wahlmöglichkeiten habe? Zudem ist allgemein bekannt, dass am besten lernt, wer jemand anderem etwas beibringt. Wer hat wohl demnach den größten Lernerfolg in einer herkömmlichen Art von Unterricht?

Yaacov Hecht stellt Schulen mit demokratischem Regelwerk solchen mit *demokratischer Essenz* gegenüber. In einer Schule mit einer *demokratischen Essenz*⁵ verlässt die Lehrende die Rolle der wissenden Antwortengeberin und wird zur Begleiterin des Schülers in seinem individuellen Lernprozess. Diese grundlegende Offenheit im pädagogischen Handeln stiftet eine veränderte Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Schülerinnen, in der die individuellen Stärken und Leistungen jedes einzelnen Schülers Fokus und Maßstab sind (vgl. den Beitrag von Y. Hecht in diesem Band, Abschnitte „Ansatz der multidimensionalen Person“ und „Gesetz der Hebelwirkung in der Bildung“). Für den Lehrenden wird lebenslanges Lernen zur gelebten Selbstverständlichkeit, er begegnet mit Neugierde und Entdeckerlust den Schülern in ihren Lebenswelten. So kann er fördernd zu ihren Entwicklungsprozessen beitragen und sich auch selbst damit kontinuierlich weiter entwickeln.

*„Wie gestalten wir diese Gesellschaft? Ich weiß es nicht, doch ich befinde mich inmitten der intensiven Suche nach der Antwort.“*⁶

Circle meetings

Wie saßen wir? Natürlich im Kreis! Der Kreis ist die zentrale Ausdrucks- und Kommunikationsform jener demokratischen Entwicklungen in Israel, in die wir Einblicke bekommen durften. Das gemeinsame Sitzen im Kreis fördert Gespräche auf gleicher Augenhöhe, in denen die Beiträge von allen Beteiligten gleich viel gelten, unabhängig davon in welchem hierarchischen Verhältnis sie zu einander stehen. Diese Sitzordnung beinhaltet in sich bereits eine wertschätzende Haltung, die zu gegenseitigem Verständnis und zur Verständigung beiträgt.

Ein Experiment

Zunächst ungewohnt für manche in der Gruppe der Teilnehmenden an der Studienfahrt des Projekts, entschieden wir uns auch bei unseren Nachtreffen einstimmig, weiter in dieser Form zusammen zu sitzen. Hier experimentierten wir mit der Agenda. Yaacov Hecht hatte uns drei Phasen der Entwicklung einer Gruppe empfohlen, die demokratiepädagogisch wirksam werden möchte: 1. Vertrauen in der Gruppe wachsen lassen, 2. das Wesen, die „DNA“ des Systems ergünden und verstehen und 3. gemeinsame Visionen für dessen Entwicklung kreieren. Diese Reihenfolge sollte auch unbedingt in den *Circle Meetings* eingehalten werden, und Yaacov empfahl, sich insbesondere bis zum dritten Punkt sehr viel Zeit zu lassen. Beim ersten Nachtreffen war es uns besonders wichtig, unsere individuellen Einschätzungen zur Übertragbarkeit der Inspirationen aus Israel auf den Brandenburgischen Berufsalltag zu teilen. Es wurde sehr persönlich und ausführlich erzählt, und alle profitierten von den Geschichten der Anderen, was auch mehrfach ausdrücklich betont wurde. Die vertrauliche Atmosphäre trug dazu bei, dass alle sich sehr gern bald wieder treffen wollten, um daran anzuknüpfen und weiter berufs- und institutionenübergreifend demokratiepädagogische Visionen für Brandenburg zu entwickeln. Der Rest der für das Treffen vorgeplanten Agenda-Punkte wurde schnell abgehandelt und vor allem auf das nächste Treffen vertagt – die erste Runde des Erfahrungsaustausches hatte mehr Zeit gebraucht als wir alle erwartet hatten. Beim nächsten Treffen dann drehten wir das um: Wie wir das in Deutschland meist gewohnt sind – zuerst das Dringende „abarbeiten“, dann erzählen. Doch das Erzählen kam nicht so schön in Fluss wie beim vergangenen Mal, das Gefühl des Erledigens blieb im Raum. Dieses Mal spürten wir die durch geteilte Inspiration entstehende Kraft nicht so stark, sondern vor allem die Erschöpfung nach dem langen Arbeitstag. Am Ende des Treffens analysierten wir gemeinsam, dass dies wahrscheinlich durch die vertauschte Agenda zustande gekommen war. Interessanterweise ist es bei diesen beiden Treffen der Gruppe geblieben, obwohl wir alle es gut gefunden hätten, den Austausch weiter zu führen. Es gab gute und verständliche Gründe (hohe Arbeitsbelastung, Glatteis und weitere, an die ich mich nicht mehr erinnere), doch meine persönliche Vermutung ist, dass wir das noch kleine Feuer der Inspiration an dieser entschei-

5 Vgl. Y. Hecht (2010) über den Unterschied zwischen Schulen mit einem demokratischen Regelwerk und Schulen mit demokratischer Essenz (S. 369 ff.). Hecht beschreibt in seinem Beispiel eine Zunahme von Gewalt an einer Schule mit lediglich demokratischem Regelwerk und deren Abnahme an einer, in denen eine wertschätzende Beteiligungskultur tatsächlich gelebt wird.

6 Y. Hecht (2010), S. 381.

denden Stelle nicht sorgsam genug gepflegt haben. Stattdessen durften wir eine wertvolle Lernerfahrung machen: Wie es funktionieren kann und wie eben nicht. Inspiration entstehen lassen funktioniert nicht geplant als ein Unterpunkt auf einer Tagesordnung, sondern braucht Zeit und Raum zum Wachsen – und zwar an erster Stelle in der „Agenda“.

Circle Meetings sind integraler Bestandteil der Arbeit des *IDE* auf allen Ebenen. Bat Yam, eine Stadt südlich von Tel Aviv, hat sich vor einigen Jahren selbst als *Education City* definiert (vgl. Beitrag von Y. Hecht in diesem Band, Absatz „Bat Yam – Die Einführung des ‚Bat Yam Modells persönlicher Bildung‘“). Ihr Ziel ist, durch exzellente schulische Leistungen der Schülerinnen die Attraktivität der Stadt für ihre Bewohner deutlich zu erhöhen. Exzellente Leistungen waren also das Ziel, nicht eine Profilierung als basisdemokratische Stadt. Und so kam es auch: Die bewusste und gezielte Demokratisierung der Kommunikations- und Begegnungsprozesse innerhalb der Stadt führte schließlich dazu, dass die Leistungen der Schüler sich signifikant steigerten und durch letzteres Bat Yam als attraktiver Wohnort für Familien im Land bekannt wurde. Begonnen wurde mit *Circle Meetings* des Bürgermeisters, seinen Mitarbeiterinnen und Yaacov Hecht, dem Leiter des *IDE*. Sie näherten sich gemeinsam in einem ca. zwei Jahre dauernden Prozess der Frage an, was die Stadt in ihrem Innersten ausmacht, bevor sie begannen, Zukunftsvisionen für Bat Yam zu entwickeln. Diese Gruppe der Konzeptentwickler interviewte alle möglichen Einzelpersonen und Gruppen, z.T. auch mehrfach, um die Stärken der Stadt herauszufinden und auf dieser Grundlage ein passgenaues Konzept zu entwickeln. Diese lange Phase der zirkulären Erkundungen, zusammen mit der Einbeziehung immer weiterer Gruppen und Gremien in weiteren konzentrischen und sich überlappenden *Circle Meetings* auf Augenhöhe, bildete den entscheidenden Grundstein für den späteren Erfolg des Projektes: Durch diese Aktivitäten wurden die Idee und das Engagement des Bürgermeisters in der Stadt bekannt und erfuhren große Anerkennung in der Bevölkerung – die Umsetzung wurde beinahe zu einer „Bewegung“ innerhalb der Stadt und bereits nach wenigen Jahren war ein deutlicher Zuzug von Familien zu verzeichnen.⁷

Resümee

Bat Yam ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie demokratische Entwicklung in der Schule über diesen Kontext hinaus ihre Kreise in das Leben der Menschen in der Stadt zieht: Die Gewalt sank nicht nur auf den Schulhöfen, sondern das Klima in der Stadt veränderte sich. Schülerinnen gehen gern zur Schule und erzielen bessere Leistungen. Lehrer, die allmorgendlich *Circle Meetings* mit ihren Schülern durchführen, berichten mit Stolz erfüllt, dass sie endlich ihren Beruf so ausleben können, wie sie es sich immer erträumt hatten. Sie gewinnen Verständnis für ihre Schülerinnen und spüren die Wirksamkeit ihrer Arbeit (zu den Auswirkungen von *Education cities* vgl. auch den Beitrag von Y. Hecht in diesem Band). Diese Zufriedenheit und dieses Verständnis werden auch gefördert durch regelmäßige Besuche der Lehrer in den Familien ihrer Schülerinnen, welche das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Schülern, Lehrerinnen und Eltern weiter stärken.

Unser Besuch in Israel hat uns an beeindruckenden Beispielen aus der Praxis gezeigt, wie komplexe Systeme sich umfassend wandeln können. Wir trugen wertvolle Anregungen aus dem Vorderen Orient mit nach Hause, die uns so fremd nicht waren, auch wenn wir sie in Brandenburg meiner Ansicht nach noch viel zu wenig leben. Was wir in Israel sahen, erschien manchmal fast wie ein Wunder, und doch war es ganz normal: Begleitendes Lehren und Lernen Hand in Hand, und zwar mit Würde, Stolz und Freude aller Beteiligten. Wir haben ein wenig mit erleben dürfen, wie es aussieht, wenn gelungene Entwicklungen Früchte tragen. Was es meiner Ansicht nach dafür braucht? Zuerst eine fragende und wertschätzende Haltung, gepaart mit dem Mut für individuelle bis kommunale Entwicklungsprozesse, und zwar ergebnisoffene. Weiterhin braucht es an vielen Stellen im System das Wissen darum, wie Dialoge auf Augenhöhe initiiert werden können. Der wichtigste und sicherlich nicht einfachste Schritt ist jedoch, dieses Wissen institutionenübergreifend in Handeln zu übersetzen. Das bedeutet konkret, mit *Circle Meetings* zu beginnen, bei denen sich in zunächst kleiner Runde die „Entscheiderinnen“ mit einem demokratiepädagogischen Begleiter zusammen setzen und sich als erstes Zeit und Raum geben, eine vertrauliche Atmosphäre miteinander entstehen lassen. Das mag banal klingen, doch dies ist der alles entscheidende Grundstein.

⁷ Auch Yaacov Hecht geht in seinem Artikel auf die positiven Effekte der *Education Cities* in Israel ein.

Der nächste Schritt ist: Tief verstehen, womit man es zu tun hat, die „DNA“ des Systems verstehen lernen und sich insbesondere für diese Phase genug Zeit geben. Es braucht also auch Geduld, um die zarten Pflanzen eines förderlichen Miteinanders gedeihen zu lassen. Im Fall von Bat Yam hat allein diese Phase zwei Jahre gedauert. Und dann: Visionen entwickeln und teilen. Auf der Grundlage des tiefen Verständnisses für die gemeinsame

Sache können passgenaue Ziele für die Entwicklung des Systems definiert werden. Da bereits in der Zielfindungsphase viele Personen im System zu direkten Beteiligten geworden sind, wird die Umsetzung der Ziele selbst dann leicht zum Selbstläufer.

Nun denn – beginnen wir, die richtigen Fragen zu stellen, anstatt auf alles eine Antwort haben zu wollen!

Literatur:

- Yaacov Hecht (2010): Democratic Education: A beginning of a story. Israel: Innovation Culture.
- Uriel Kashi (2008): Demokratiebildung in Israel: Geschichte und aktuelle Ansätze. Studie im Auftrag des American Jewish Committee, gefördert durch die Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (EVZ). http://www.stiftung-evz.de/w/files/pdfs/israel_080912.pdf

Impulse der Internationalen Konferenz Demokratischer Bildung 2010 – Potenziale der Sozialen Arbeit in demokratischen Bildungsprozessen



Daniela Rohleder, Sozialwissenschaftlerin (Diplom), Master of Social Work – Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, leitet seit 2010 die interkulturelle Mädchen- und Fraueneinrichtung „Schilleria“ in Berlin Neukölln. Zuvor war sie u. a. als Koordinatorin der Sozialarbeit an Schulen für den Kreisjugendring Oberhavel sowie als Bildungsreferentin und Flüchtlingsmentorin tätig. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen im Aufbau einer Menschenrechtskultur durch Menschenrechtsbildung, mit dem Fokus auf sozialen Menschenrechten sowie in Antidiskriminierungsprojekten in Form von Handlungsstrategien gegen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus.

Während ihres Besuchs der IDEC 2010 in Israel inspizierte die Autorin die vorzufindende Rolle der sozialarbeiterischen Profession. Überraschend war für sie zunächst die Erkenntnis, dass es an den israelischen demokratischen Schulen keine explizite Schulsozialarbeit gibt und stattdessen die LehrerInnen/LernbegleiterInnen diesen Anteil gleich mit übernehmen. Einfach direkt auf das deutsche Bildungssystem zu übertragen ist das nicht. Jedoch lassen sich bestimmte Arbeitsansätze sehr wohl für die Sozialarbeit in Deutschland und im Speziellen Brandenburg nutzen.

1 IDEC 2010 – Erwartungen

Menschen unterschiedlicher Länder, Professionen und Biographien trafen sich im April 2010 in Israel, um sich im Rahmen einer internationalen Konferenz fachlich auszutauschen und über ihre Visionen bezüglich *Demokratischer Bildung* zu diskutieren. Aus der Perspektive der Koordinatorin der Sozialarbeit an Schule im brandenburgischen Landkreis Oberhavel trat ich die Reise unter anderem mit dem Anspruch an, die Rolle der sozialarbeiterischen Profession im Konzept Demokratische Bildung zu betrachten und bestenfalls Chancen der Übertragbarkeit sowie zu überwindende Stolpersteine ausfindig zu machen. Mich interessierte vor allem, ob das Arbeitsfeld der (Schul-)Sozialarbeit im internationalen Zusammenhang bekannt und geschätzt oder ebenso unterschätzt, verkannt oder „einfach nur“ vergessen wird, wie ich es im deutschen Kontext („Regel“-)Schule nicht immer, aber viel zu oft beobachtet habe. Vorab: Mir ist auf der gesamten Reise niemand begegnet, der sich beruflich explizit mit der Schulsozialarbeit befasst. Ebenso wenig traf ich an den von uns besuchten Demokratischen Schulen Sozialarbeiter_innen¹. Diese Tatsache mag Zufall sein, sie schmälert jedenfalls in keiner Weise die wertvollen Erkenntnisse, die sich für meine berufliche Frage-

stellung ergaben. Ein wichtiger Aspekt meiner persönlichen Erwartungen bezüglich *Demokratischer Bildung* in Israel wurde hingegen enttäuscht, hatte ich doch gehofft und mit nichts anderem gerechnet, dass die Brisanz der politischen Realität in der Umsetzung Demokratischer Bildung selbstverständlich eine Schlüsselrolle einnehmen und für die Konferenz inhaltlich einen, wenn nicht gar den roten, Faden darstellen würde. Das Konferenzprogramm erwies sich als vielfältig, freiwillig, unkonventionell, experimentell und als ausgesprochen unpolitisch, was ich vor dem Hintergrund des Veranstaltungsortes und der Thematik als ein enormes Absurdum empfand, im Folgenden aber nun nicht weiter beleuchten werde.

2 Lehrerberuf(-ung) im Demokratischen Bildungssystem Israels

Meinen Fragen nach expliziter Schulsozialarbeit wurde in Israel eher mit Verwunderung begegnet. Weder an der *Hadera Democratic School* noch an den mit demokratischen Elementen ausgestatteten „Regelschulen“ in Bat Yam und Givat Olga arbeiten ausdrücklich als solche betitelte Schulsozialarbeiter_innen. An einigen Schulstandorten sind Psycholog_innen ansässig, um be-

EUDEC
IDEN



¹ Im Folgenden wird der „Gender Gap“ (Unterstrich) verwendet. Dieser symbolische Freiraum zwischen männlicher und weiblicher Endung repräsentiert all jene Menschen, die sich weder in den Geschlechterdualismus einordnen noch dementsprechend kategorisiert werden möchten.

sondere Notlagen der jungen Menschen aufzufangen und in außerordentlich prekären Situationen wie in Fällen von Kindeswohlgefährdung entsprechend professionell reagieren zu können. Die klassische Schulsozialarbeit aber, wie sie, wenn bisher auch kaum an Gymnasien, so doch häufig in deutschen „Regelschulen“ (und mit bemerkenswerter Anerkennung auch in der Schweiz) als eigenständige Profession vorzufinden ist, begegnete mir in Israel nicht. Die vielfältigen Handlungsfelder und Methoden der Sozialarbeit finden ihre Anwendung stattdessen in der beruflichen Identifikation der Lehrer_innen. Das Selbstverständnis des Lehrpersonals demokratischer Schulen geht scheinbar selbstverständlich weit über die Vermittlung kognitiven Wissens hinaus. „Natürlich!“, wie eine Lehrerin aus Bat Yam impulsiv artikuliert. Schließlich würden Lehrer_innen kleine Menschen auf das Leben vorbereiten und damit eine enorme soziale und emotionale Verantwortung tragen. Die Wurzeln für dieses Selbstverständnis liegen schon in der Ausbildung des Schulpersonals. Bereits während der, im Übrigen professionsübergreifenden und daher gemeinsamen, universitären Ausbildung von Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen am *Kibbutzim College of Education* in Tel Aviv, verbinden sich didaktische Methoden der kognitiven Wissensvermittlung mit sozialpädagogischen Elementen. So gehört die Wahl naturwissenschaftlicher, sprachwissenschaftlicher, kunst-, kultur- oder politikwissenschaftlicher Vertiefungsfächer natürlich zum Studienplan. Doch dabei gestaltet sich die Ausbildung für die Studierenden nach den gleichen Prinzipien und mit den gleichen Methoden, die später Anwendung innerhalb des Demokratischen Bildungssystems finden. So werden die angehenden Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen während der gesamten Ausbildung von einem persönlichen Mentoring begleitet, um eine kontinuierliche Reflexion ihres individuellen „Wohlergehens“ und Entwicklungsprozesses zu gewährleisten. Darüber hinaus finden in der sogenannten „Gemeinde der Lehrenden“ regelmäßige Auswertungsrunden innerhalb des Student_innenkreises statt, in denen selbstinitiierte Projekte erörtert und besprochen werden, die aber gleichzeitig der Erfahrung von Selbsterkennungs- und Identitätsfindungsprozessen dienen. Letztlich erleben die angehenden Fachkräfte in ihrer Ausbildung den Freiraum und die Fertigkeiten, die zur Entfaltung kreativen Potenzials gleichermaßen für sie und für ihre späteren Schüler_innen notwendig sind, um Demokratische Bildung zu (er-)leben. Parallel dazu erhalten die Studierenden durch praktische Unterrichtserfahrungen sowohl an Regel- als auch an demokratischen Schulen einen Eindruck davon, wie sie diese selbst erfahrene kreative Freiheit auf Kinder und Jugendliche übertragen und welche Energien durch auf Freiwilligkeit basierende pluralisti-

sche Lehr- und Lernformen freigesetzt werden können. Was ich an den von uns besuchten Schulen beobachten konnte, war ein angstfreies Vertrauen der Schüler_innen in die Erwachsenenwelt. Zu beobachten, dass Kinder keinerlei Berührungängste haben, neugierig und interessiert ihre Fragen stellen und einer Horde fremder Menschen bereitwillig Auskünfte über ihre Gedanken-, Lebens- und Lernwelt geben, zeigte mit fast peinlicher Deutlichkeit, was wir natürlich längst wissen: Skepsis und Misstrauen, das Abnehmen von Verantwortung und das frontale Belehren und undiskutierbare Regelvorgaben bremst Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus. Das Prinzip basisdemokratischer Bildung beruht auf Freiwilligkeit, Partizipation und einem Wertekanon, der sich im Verständnis des *Institute for Democratic Education* unabhängig vom Alter und unter der Anerkennung der Menschenwürde auf Freiheits- und Unabhängigkeitsrechte stützt. Was soll ich sagen? Die Begegnungen mit Schüler_innen und Lehrer_innen an den demokratischen Schulen in Israel zählten für mich zu den eindrucksvollsten und plausibelsten Momenten der ganzen Reise.

3 Potenziale der Sozialen Arbeit: Ressourcennutzung statt Verkenning

Die Idee demokratischer Bildungsansätze in Israel basiert weiter auf dem Prinzip der Ausweitung direkt-demokratischer Strukturen auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche und Teilsysteme. Dies kann aber nur gelingen, wenn eine dementsprechende Akteur_innen-Vielfalt entweder bereits besteht oder diese durch kluge und faire Vernetzungsstrategien gebildet wird. Das Handlungsfeld der Vernetzung lässt sich zweifelsfrei dem Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit zuordnen. Diese verfügt über ein breites Instrumentarium, um auf Probleme zu reagieren, die einer Vernetzung im Wege stehen, beziehungsweise durch eben diese behoben werden könnten. Bei diesen Problemen kann es sich um die Isolation von Individuen, Familien und Siedlungsbewohner_innen handeln, oder aber um den (daraus folgenden) Mangel an sozialen Beziehungen und Ressourcen, die zu einer bedürfnisbefriedigenden Lebensbewältigung erforderlich sind. Auf der Mikroebene können die Ursachen für soziale Isolation in fehlenden informellen Interaktionschancen liegen und in der Ablehnung und Stigmatisierung von Mitgliedern des soziokulturellen Umfelds, die oftmals in der Öffentlichkeit und durch die Politik verbreitet und zementiert wird. Diese oft leichtfertig produzierten Zuschreibungen von „bildungsfernen“ Jugendlichen oder der Gruppe der „sozial Benachteiligten“ tragen mit einem nicht geringen Teil zur Zementierung von Stigma-

tisierungstendenzen bei. Auf der sozialen Meso- und Makroebene lassen sich die Ursprünge sozialer Isolation bei Siedlungen und Stadtteilen finden, die als „soziale Brennpunkte“ abgewertet werden: Hier treffen Minderheiten auf Misstrauen, Vorurteile, Stigmatisierungsprozesse, Rassismus. Die israelische Stadt Bat Yam, 15 km nördlich von Tel Aviv, galt lange Zeit als ein solcher „sozialer Brennpunkt“. Heute trägt Bat Yam, Partnerstadt von Berlin Neukölln, den Titel *Education city*. Welche Rolle kann die Soziale Arbeit in einem derartigen kommunalen Entwicklungsprozess spielen?

4 Community Organizing – Soziale Arbeit in Bat Yam

Vor zehn Jahren, so erzählt es ein Informationsblatt über die Stadtentwicklung, litt das Gemeinwesen Bat Yams unter den negativen Folgen zunehmender Migration, und die Schulen standen vor dem Problem einer explodierenden Schulverweigerungs- und Schulabbruchquote. Gleichzeitig ging die schwindende Nutzung kommunaler Räume durch die Zivilbevölkerung mit einem geringen Selbstwert der Bewohner_innen einher. Vor fünf Jahren, so berichtet das Informationsblatt weiter, formulierte der Bürgermeister Shlomi Lachiani seine Vision einer Stadt, deren hohe Lebensqualität sich im Bildungssystem ebenso widerspiegeln sollte wie im Teilhabe- und Partizipationsreichtum der Zivilbevölkerung bei kommunalen Veränderungsprozessen. Um diese Vision Wirklichkeit werden zu lassen, holte sich die Stadtverwaltung Hilfe durch das *Institute for Democratic Education (IDE)*. Mitarbeiter_innen des Instituts agierten drei Jahre lang auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Institutionen prozessbegleitend und richtungsweisend. Inzwischen gilt Bat Yam, neben Tiberias, als Modellstadt *Demokratischer Bildung*. Die positive Veränderung Bat Yams basiert auf sozialraumanalytischen Methoden, zivilgesellschaftlichen Teilhabe- und Partizipationsprozessen und einer Reformierung des Bildungssystems, – wie uns die stellvertretende Bürgermeisterin Bat Yams erläuterte. So profitierte die Stadt in den letzten fünf Jahren vom *community organizing*, einem unmittelbaren Handlungsfeld Sozialer Arbeit, das inzwischen auch in Deutschland immer größere Popularität genießt und vor allem in Berlin entsprechende Erfolge erzielt.² Durch die enge Verzahnung und lebendige Ko-

operation zwischen dem Schulpersonal, der Sozialarbeit, dem Wohlfahrtssystem, Nichtregierungsorganisationen und der Zivilgesellschaft konnten in Bat Yam Strukturen eines attraktiven Miteinanders aufgebaut werden, welches maßgeblich durch persönliche Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb der Institution Schule erreicht wurde. In den Schulen wurde in einem langwierigen Prozess mit dem gesamten Schulpersonal nach den gleichen Prinzipien gearbeitet, wie sie in der Ausbildung am *IDE* vermittelt und später im Unterricht an demokratischen Schulen angewandt werden. Inzwischen besteht der Umgang und das Miteinander an den Schulen in Bat Yam darin, stabile, möglichst sich selbst tragende symmetrische Austauschbeziehungen zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen herzustellen, statt die Veränderung individueller Ausstattungsmerkmale zu forcieren. Soziale Isolation kann am besten durch die Gestaltung sozialer Beziehungen überwunden werden. Um erfolgreiche Tauschprozesse in Gang zu bringen, wurden anfangs notwendige Ressourcen im sozialen Umfeld gesucht: Räume, Geld, Wissen, Know-how, Kompetenzen, soziale Beziehungen, Infrastruktur. Durch diese Suche nach Ressourcen findet bereits ein Teilhabeverfahren statt, an deren Gestaltung die Ideen und Forderungen von Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft, unabhängig von Alter und Status, gleichermaßen gefragt sind. Damit der positive Entwicklungsprozess nicht abklingt, treffen sich Vertreter_innen kommunaler Institutionen und Initiativen regelmäßig in einem sogenannten *Future Center*, um die Umsetzung der einstigen Vision lebendig zu halten und gemeinsam – basisdemokratisch – weiterzuentwickeln.

Mit einem Blick auf Deutschland lässt sich wie gesagt beobachten, dass *community organizing* eine immer größere Popularität genießt. Die Bürgerplattform Berlin Wedding-Moabit schloss beispielsweise im Mai 2010 eine vertragliche Vereinbarung mit der Leiterin einer Gesamtschule ab, welche die faire und gleichberechtigte Kooperation zwischen Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, Schüler_innen, Wirtschaft, Politik und Gemeinwesen befördern soll. So öffnet sich die Schule ganz bewusst dem Bezirk und erweitert den Lern- und Lebensraum der Schüler_innen, orientiert an deren Bedürfnissen. In Oranienburg wurden im Jahr 2009 unter anderem Sozialarbeiter_innen, Mitarbeiter_innen der

2 Bemerkenswerte Beispiele für erfolgreiches *Community Organizing* in Berlin sind die Bürgerplattformen Berlin Wedding „Wir sind da!“ (www.wirsindda.com) sowie die im Januar 2012 gegründete Bürgerplattform Berlin Neukölln „WIN – Wir in Neukölln“ – beide Bürgerplattformen arbeiten eng mit dem Deutschen Institut für *Community Organizing* (www.dico-berlin.org/in) Berlin zusammen. Nennenswert ist außerdem das 2006 u. a. durch die RAA Berlin initiierte überregionale Lern- und Entwicklungsprogramm „Ein Quadratkilometer Bildung“, in dem sich Gemeinwesen aktiv und verantwortlich für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zeigen (www.raa-berlin.de/RAASeiten/Quadrat.html).

Kreisverwaltung und der Politik zu Gemeinwesensmediator_innen ausgebildet. Nun gilt es, auch dieses Potential zu nutzen.

Bei allem Erfolg und positiven Botschaften bleibt zu bedenken, dass Vernetzungsinitiativen solange unterstützenswert sind, solange sie nicht als Ersatz für eine gerechte Sozialpolitik und eine professionelle Arbeit betrachtet werden. *Community Organizing* bedeutet nicht das Abtreten politischer Verantwortlichkeit an das Gemeinwesen. Einer der wichtigsten und sensibelsten Aspekte in der Gemeinwesenarbeit, in der Sozialen Arbeit, in der Institution Schule und in der Arbeit mit Menschen untereinander vor dem Anspruch *Demokratischer Bildung* muss daher die Erarbeitung und Verabschiedung ethischer und professioneller Standards im Umgang mit den Beteiligten sein. In Israel betonte eine leitende Verantwortliche des offensichtlich erfolgreich verlaufenden kommunalen Demokratisierungsprozesses vor Ort, die „fünf ansässigen muslimischen Familien“ würden „keine Probleme machen“, daher würde die Integration kultureller Minderheiten in ihrer Stadt wunderbar funktionieren. Trotz aller Erfolge in der Stadtentwicklung wirft diese Antwort aber eine Fülle von Fragen nach der tatsächlichen Praxis gerechter Beteiligungsprozesse und gewissermaßen nach Menschenbildern auf. Aber wie eingangs schon angedeutet – wir blieben unpolitisch.

5 Die Mentor_innen in Israel können die Sozialarbeiter_innen in Deutschland sein

Die Soziale Arbeit bedient sich in ihren facettenreichen Aufgabenfeldern auch der Sozialraumanalyse und der Initiierung von Sozialraumkonferenzen unter Beteiligung verschiedener kommunaler Akteure. Diese Methode ist ein gängiges Instrument der Sozialen Arbeit, sei es in der Familienhilfe, in der Suchtberatung oder in der Schulsozialarbeit. Dabei geht es um die (Wieder-)Belebung von Interaktionsnetzwerken, um die Schaffung öffentlicher Räume und Treffpunkte, um die Initiierung von Kompetenzbörsen, um Öffentlichkeitsarbeit und um Mediationsprozesse bei aufkommenden Konflikten. In einer Schule hat die Sozialarbeit aufgrund ihrer Profession die Möglichkeit und die Kompetenz, öffentliche Räume zu schaffen, in denen sich Lehrer_innen und Schüler_innen frei von Bewertungen begegnen. Es geht um Kreativität, um die Verwirklichung von Ideen und darum, eigene Schwerpunkte bei der Entdeckung neuen Wissens zu set-

zen. Die Lehrer_innen demokratischer Schulen in Israel erwiesen sich als Mentor_innen mit dem Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit. Die Lehrer_innen-Ausbildung für „Regelschulen“ in Deutschland gestaltet sich weniger sozialpädagogisch, woraus aber keineswegs der Schluss zu ziehen ist, in Deutschland ließe sich das System *Demokratischer Bildung* so nicht umsetzen. In Deutschland verfügen die Schulen über die ergänzende Ressource der Schulsozialarbeit, und es sei betont, dass es sich lohnt, einen Blick auf diese Profession zu legen, ein Interesse zu entwickeln für die alternativen Lern- und Lehrformen, um deren Potential erkennen und nutzen zu können. Gerade aus dem schulischen Alltag ist bekannt, dass diejenigen Menschen, die Netzwerkarbeit und eine Befreiung aus sozialer Isolation am dringendsten benötigten, am schwierigsten zu erreichen sind. Fatalerweise werden gerade diejenigen Personen oftmals vergessen oder zusätzlich stigmatisiert. Um dem entgegenzuwirken ist eine Form unaufdringlicher, aufsuchender Arbeit sinnvoll, ausgehend von dem Ort, an dem die Probleme bekannt werden. Im vorliegenden Kontext handelt es sich vor allem um den Ort Schule, an dem Schulsozialarbeit die dringend notwendige Einbindung in ein spontanes oder organisiertes Netzwerk gemeinsam mit Lehrkräften und außerschulischen Akteur_innen vornehmen kann.

6 Muss das Rad für Deutschland neu erfunden werden?

Hier lautet die Antwort „Nein“. So widmet sich das deutsche Bildungssystem immer mehr dem Verständnis ganzheitlichen Lernens. Dies unter anderem durch den zunehmenden Auf- und Ausbau von Schulen mit Ganztagsangebot, durch die Einführung pluralistischer Lehr- und Lernformen und durch die Öffnung des Standortes Schule in Richtung Gemeinwesen. In Deutschland gibt es ein breites Instrumentarium, das dem *Demokratischer Bildung*, wie wir es in Israel kennenlernen durften, ähnelt. Eine Vielzahl an Programmen, wie das jüngst überarbeitete *Hands across the campus*³, zielt auf die Implementierung demokratischer Bildungselemente. Hier wäre es sinnvoll, die Schulsozialarbeit von Anfang an mit ins „Demokratische Bildungsboot“ zu holen.

Das Berufsfeld der Schulsozialarbeit in Deutschland ist noch nicht sehr alt, greift aber immer weiter um sich. Mit Blick auf Brandenburg lässt sich festhalten, dass im Landkreis Oberhavel seit 2009 sämtliche Oberschulen und Schulen mit besonderem sozialpädagogischem Förder-

bedarf mit Sozialarbeiter_innen ausgestattet sind, die Grundschulen ziehen langsam nach. Von den Gymnasien lassen sich diesbezüglich keine Entwicklungstendenzen beobachten, und es bleibt unklar, ob die fehlende Profession der Sozialarbeit an Gymnasien mit dem nicht ungefährlichen Aberglauben zu tun hat, deren Schüler_innen-Klientel benötige keine „sozialpädagogische Krisenintervention“. Auch in anderen Schulformen misinterpretierten Schulleiter_innen die Implementierung von Sozialarbeit noch vor wenigen Jahren als Eingeständnis von Überforderung aufgrund nicht zu bewältigender Probleme am Schulstandort. Dies bremste viele Schulen in der Entscheidung, sozialpädagogisches Personal einzustellen. Und gerade diese Furcht vor einem Imageverlust hielt Schulen vor allem im ländlichen Raum, die Schuljahr für Schuljahr um ihre weitere Existenzberechtigung aufgrund zurückgehender Schüler_innen-Zahlen bangen, lange Zeit davon ab, sich einerseits professioneller Unterstützung und Ergänzung zu bedienen und sich andererseits vehementen Problemen wie rechtsextremistischen Bewegungen auf dem Schulhof zu stellen, statt diese zu verharmlosen oder gänzlich zu ignorieren.

Die Sozialarbeit an Schulen verfügt über ein reichhaltiges Repertoire an Methoden und Projekten, die sich mit der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt befassen und sich nicht „weglehren“ lassen. Um nur einige wenige Beispiele zu nennen: Vier Schülerinnen einer Oranienburger Oberschule bereisen mit einem selbstgeschriebenen Theaterstück gegen Mobbing und Gewalt die Schulen im Landkreis Oberhavel und klären dort über die Brutalität und psychischen Folgen von verbaler Gewalt und Diskriminierung auf. Dabei erarbeiten sie nach ihren Auftritten gemeinsam mit der Sozialarbeiterin und dem Publikum Lösungs- und Abwehrstrategien. An mindestens vier Schulen in der Oberhavel werden durch die Sozialarbeit Streitschlichter_innen ausgebildet. Dabei werden junge Menschen befähigt, bei Konflikten eigene Lösungswege zu finden und in einen respektvollen Dialog mit dem Gegenüber zu treten. Die jungen Streitschlichter_innen bilden im Sinne einer peer-Mediation die nächste Schüler_innen-Generation aus. An einer dieser Oberschulen bietet die Schulsozialarbeiterin und zertifizierte Mediatorin im Tandem mit einer Lehrerin die Ausbildung inzwischen auch für das Lehrer_innen-Kollegium an und stößt dabei auf zunehmendes Interesse. Eine andere Schulsozialarbeiterin bietet schulinterne Lehrer_innen-Workshops zu sozialpädagogischen Themen an. Hier kann es um das System der Sozialhilfe gehen, aber auch um Verhaltensdiagnosen wie ADS und ADHS. Letzteres erhält eine besondere Relevanz, um Lehrer_innen, die aufgrund einer inhaltlich anders gestalteten Ausbildung nicht mit den Erscheinungs- und Erklärungs-

ungsformen von Aufmerksamkeitsdefiziten in Berührung kamen, näher zu bringen, warum möglicherweise Schüler_in XY den Unterricht stört. Die Fortbildung klärt darüber hinaus, warum unter ADS/ADHS leidende Schüler_innen ihr Verhalten nicht ändern werden, solange man sie für ihre Konzentrationsschwäche sanktioniert. Stattdessen sollten ihnen alternative Unterrichtsformen angeboten werden, die sich an individuellen Bedürfnissen, Talenten und Fähigkeiten orientieren. Des Weiteren implementieren die Sozialarbeiter_innen eigene AGs vor allem an Ganztagschulen, sie unterstützen Schüler_innen bei der Realisierung erster „Geschäftsideen“ durch den Aufbau von Schülerfirmen, initiieren Projekte der Menschenrechtsbildung und der Interkulturalität, sensibilisieren Schüler_innen gegen Rechtsextremismus, gegen Antisemitismus, gegen Homophobie und andere Erscheinungsformen von Diskriminierungen. Darüber hinaus stellen sie in der Schule eine elementare Vermittlungsfunktion zur Jugendhilfe, zum Elternhaus sowie zum Gemeinwesen dar und haben durch ihre neutrale, klientenorientierte und nicht bewertende Rolle vollkommen andere Möglichkeiten des Vertrauensaufbaus.

Der Weg zur Umsetzung und zur Annahme neuer pluralistischer Lern- und Lehrformen wird sich, so erklärten auch die Lehrer_innen in Bat Yam, für alle Beteiligten natürlich anfangs ungewohnt und sicherlich herausfordernd darstellen – hat doch das frontale Unterrichtsmodell eine lange und generationenübergreifende Tradition. Doch erst durch die Verknüpfung verschiedener Professionen und Methoden, durch ein Voneinander Lernen und Unterstützen, durch gemeinsames Reflektieren und sich im Experimentieren fördern und auffangen, lebt man Kindern und Jugendlichen demokratische Vielfalt vor – und erlebt diese schließlich mit ihnen gemeinsam. Die künstliche Abgrenzung eines Miteinanders am Ort Schule erscheint mir als ausgesprochen kontraproduktiv.

7 Fazit, Ausblick, Wünschenswertes

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Sozialarbeit an Schulen wird nicht grundsätzlich verkannt oder ignoriert. Es gibt durchaus Fälle, in denen sozialpädagogische Fachkräfte als hochgeschätzte und wichtige Partner_innen auf Augenhöhe betrachtet werden. Leider fehlt hier die Selbstverständlichkeit. An großen Schulstandorten weiß das Kollegium manchmal nicht um die Existenz der Schulsozialarbeit. Oder diese wird als berühmte Feuerwehrfunktion zur ad-hoc-Beruhigung von Störschüler_innen missbraucht. Die Tatsache, dass die Anwesenheit sozialarbeiterischer Fachkräfte an schulinternen Sitzungen seitens der Schulleitung zögernd ge-

nehmigt, und wenn es gut läuft sogar mit Rederecht ausgestattet wird, kann als beschämender, aber immerhin als Erfolg auf dem Weg eines demokratischen Miteinanders gewertet werden.

Die Studienreise nach Israel stellte sich für mich insgesamt als große Inspirationsquelle dar, und den über die Reise hinausgehenden Austausch mit den anderen Teilnehmer_innen empfinde ich als ausgesprochen wertvoll. Durch den Besuch der Schulen in Israel, durch die Begegnung und den internationalen Dialog mit Akteur_innen demokratischer Bildungsprozesse und vor allem durch die Gespräche mit den Kindern wurde für

mich erneut deutlich, dass die Menschen, die lebendiges und ehrliches Interesse an basisdemokratischen Lehr- und Lernformen artikulieren, bereit sein sollten, symmetrische Beziehungen zuzulassen, einen Austausch ohne Gegenleistungen zu befördern und von hierarchischen Grenzziehungen abzusehen. Dies ist der erste Schritt hin zu einer authentischen und ehrlich gemeinten *Demokratischen Bildung*. Die Profession der Sozialarbeit dabei nicht zu verkennen sondern endlich zu beginnen, diese ernst zu nehmen – über die Genehmigung von Rederecht am eigenen Arbeitsplatz hinaus – ist dabei einer der vielen Schritte nach vorn.

Literatur-Anregungen:

- Alinsky, Saul (1999): Anleitung zum Mächtigsein. Ausgewählte Schriften. Göttingen.
- Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (2007): Ethik Sozialer Arbeit. Paderborn.
- Penta, Leo (2007): Community Organizing. Menschen verändern ihre Stadt. Hamburg.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Mainz.

Inspirationen von der *Internationalen Konferenz Demokratischer Schulen 2011* für die Schulsozialarbeit in Brandenburg



Brigitte Kirschke ist staatlich anerkannte Diplomsozialpädagogin, Sozialtherapeutin, Mediatorin und Gordon-Familientrainerin. Sie arbeitet seit neun Jahren als Schulsozialarbeiterin und ist seit zwei Jahren Vorsitzende des Kreisjugendrings Oberhavel sowie Mitglied im Verband „Anwalt des Kindes“. Ihre Schwerpunkte an der Schule: Gewaltfreie Kommunikation und Anti-Mobbing-Strategien.

Brigitte Kirschke zeigt in ihrem Erfahrungsbericht von der Studienfahrt zur *Internationalen Konferenz Demokratischer Bildung 2011* in Großbritannien Parallelen zwischen den dort vorgestellten Ansätzen und ihren eigenen Erfahrungen in Brandenburger Schulen: Welche Prinzipien aus demokratischen Schulen setzt sie in ihrem Berufsalltag als Schulsozialarbeiterin bereits um? Gibt es positive Lernerfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit in der DDR, die man für demokratiepädagogisches Lernen heute nutzbar machen kann? Welche Anregungen möchte sie an ihre Schule in Oranienburg mitnehmen?



Als ich erfuhr, dass ich mit zur *Internationalen Konferenz Demokratischer Bildung* „IDEC@EUDEC 2011“ nach Großbritannien fahren kann, war einer meiner ersten Gedanken: „Dafür muss ich aber noch Englisch lernen“. Und wie der Zufall es wollte, bot ein Discounter auch gerade einen Computer-Englischkurs für Anfänger an. So sah ich zu, dass ich noch einen Kurs abbekam. Preiswert und flexibel anwendbar, also eigentlich passend für eine Autodidaktin wie mich. *Eigentlich*, wenn da nicht noch das andere Leben neben meinem Englischlernen gewesen wäre. „Man müsste mehr Zeit haben“, wurde meine Standardantwort auf Anfragen meines sozialen Umfeldes, wie ich denn voran käme. So kam es, wie es kommen musste: Ich brauchte unsere Dolmetscherin Nina während unseres Aufenthalts in England am nötigsten.

Als Schülerin wäre mir das natürlich nicht passiert. Und schon gar nicht – wie ich seit Ashburton weiß – als Schülerin einer demokratischen Schule. Ich hätte einfach gesagt: „Ich möchte jetzt Englisch lernen und mich dabei von nichts ablenken lassen.“ Vielleicht hätte ich mal im Schulgarten pausiert oder wäre zwischendurch einem anderen Interesse nachgegangen. Jedenfalls hätte ich motiviert am Englisch-Lernen dran bleiben können, bis ich mich satt „geenglischt“ hätte. So ungefähr stelle ich mir jedenfalls nach meinen neuen Erkenntnissen demokratische Bildung vor.

Durch meinen Besuch auf der IDEC@EUDEC habe ich mich erstmals intensiv damit auseinandergesetzt, was demokratische Bildung bedeutet. Ich habe erlebt, wie unterschiedlich sie in der Welt umgesetzt wird und ..., dass ich von all dem Gedankengut und Handeln gar nicht so weit entfernt bin. So stellte ich fest: Ich arbeite ja bereits mit demokratischen Ansätzen und Methoden. Beispielsweise orientiere ich mich als Schulsozialarbeiterin in meiner Arbeit an den Bedürfnissen der Jugendlichen. Dies ist meistens meine einzige Möglichkeit, mit den Jugendlichen in Kontakt zu kommen, da ich sie ja nicht täglich im Unterricht betreue. Wenn ich die richtigen Bedürfnisse mit ihnen herausarbeite und dazu gute Beziehungsarbeit leiste, kann ich positiven Einfluss auf ihre Verhaltensweisen nehmen. Eine weitere Methode ist die Entscheidungsfreiheit. Schüler, die wegen Schulbummelei oder unangepassten Verhaltens zu mir geschickt werden, haben die Wahl, ob sie ihr Verhalten mit mir reflektieren, bei einem Projektangebot mitmachen oder nichts von beidem. Hinzu kommen gemeinsame Regelvereinbarungen, zum Beispiel bei Konfliktlösungen.

Dass sich nun aber eine ganze Schule darauf ausrichtet, Schüler und Schülerinnen entscheiden zu lassen, welchen Bedürfnissen sie nachgehen wollen oder was sie gerade lernen möchten und wie, und vor allem, dass das auch funktioniert: Damit habe ich nicht gerechnet, und das hat mich sehr beeindruckt.

Ein Gespräch regt zur Reflektion an: Positive Lernerfahrungen in meiner eigenen Schulzeit in der DDR

In Ashburton sprach ich mit einem Lehrer der demokratischen *Sands School* über die Kriterien einer demokratischen Schule. Wir unterhielten uns über die Formen des Mitbestimmungsrechts aller Schüler. Als wesentliche Merkmale von demokratischen Schulen im Unterschied zu „normalen“ Schulen hielt ich zunächst für mich fest:

- Schülerinnen und Lehrerinnen handeln gemeinsam Regeln aus. In den großen Meetings, an denen wirklich alle an der Schule Tätigen teilnehmen können, sind Schüler und Lehrer gleichberechtigt.
- Die Erwartungen an die Lehrer und Lehrerinnen sind vergleichsweise hoch: Ihr Verhalten soll im hohen Maße Toleranz und Respekt widerspiegeln. In „normalen Schulen“ ist das oft anders: Lehrer und Schüler haben hier oft eine unterschiedliche Auffassung von dem, was für die Schüler wichtig ist, das sie für ihr Leben lernen sollen. In einer demokratischen Schule muss sich der Lehrer auf die Vorstellungen der Schüler einlassen können. In einer „normalen“ Schule würde es in die Richtung gehen „Wir sind nicht bei ‚Wünsch Dir was‘“. Kluge Schüler fragen dann „Warum eigentlich nicht?“
- Als Lehrer einer demokratischen Schule muss man ohne Macht auskommen. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass es ihm nicht möglich ist, über Noten Macht auszuüben. Wenn in einer „Regelschule“ ein Schüler passiver Schulverweigerer ist, kann ihm die Lehrerin einfach nur Sechsen geben. Dies ist in einer Demokratischen Schule nicht möglich. Außerdem üben Lehrer an demokratischen Schulen auch nicht über einen feststehenden Lehrplan Macht aus.

Als ich erfuhr, dass sich Schüler in selbst gewählten Lerngruppen zusammenfinden können, um sich Lernstoff mit gegenseitiger Unterstützung anzueignen, erinnerte mich dass an sogenannte „Lernbrigaden“ in meiner Grundschulzeit. Der Begriff „Brigade“ entlehnte man in der DDR aus der Volkswirtschaft. Sie waren so etwas wie kleine Teams, deren Vorgesetzter bzw. Sprecher sich „Brigadier“ nannte. In unserer Schule funktionierte das folgendermaßen:

Ein guter Schüler oder eine gute Schülerin durfte immer zu vier Schwächeren gehen und ihnen bei Aufgaben im Unterricht helfen. So hatte ich als Brigadier Verantwortung statt Langeweile. Mir gefiel diese Idee unserer Klassenlehrerin, ich habe schon immer gerne anderen ge-

holfen und dadurch nicht mehr so viel gequatscht. Für mich war es der Versuch, in der Schule andere Wege als den des Frontalunterrichts zu gehen. Hier konnten sich Schüler als kleinere Lerngemeinschaft erleben. Als „demokratisch“ empfand ich dabei vor allem die Entscheidungsfreiheit darüber, ob man Brigadier sein möchte und auch darüber, ob man bereit war, die Hilfe anzunehmen. In demokratischen Schulen von heute stellt dies kein besonderes Experiment mehr dar. Auch richtet man sich zur Gruppenbildung nicht mehr – wie zu meiner Zeit – nach dem Sitzplan für die Klasse, sondern die Schüler finden sich von selbst. Aber die Vermittlung von Gemeinschaftsinn, indem die Stärkeren den Schwächeren helfen – die ist sowohl damals als auch heute zu finden.

Die Erläuterungen zum Lehrereideal regten mich wiederum zu folgenden Gedanken an: In meiner Schulzeit hatte ich immer den Eindruck, unsere Lehrer und Lehrerinnen machen sich auch individuelle Gedanken um uns. Das empfand ich als angenehm. Wurde ich ermahnt, war immer ein Funke Humor beigemischt. Das empfand ich respektvoller, als nur „runtergemacht“ zu werden. Für mich hatte diese Art, Verhalten zu kritisieren, schon damals etwas mit einem humanistischen Menschenbild zu tun. Ein humanistisches Menschenbild heißt für mich, bereit zu sein, ein ganzheitliches Bild von einem Menschen zu sehen. Dass heißt, ihm im Kontext seiner Geschichte zu begegnen, die jeden nicht nur prägt, sondern auch wachsen lassen hat. Und salopp gesagt, gehört für mich zum Handeln nach einem humanistischen Menschenbild auch, die „Macken“ des anderen akzeptieren zu können. Ein Mensch mit einem humanistischen Menschenbild versucht nicht, aus mir einen anderen Menschen zu machen. Er trägt höchstens dazu bei, dass andere ihr Verhalten aus sich selbst heraus ändern.

Die Meetings in meiner Schulzeit waren Fahnen-Appell und Klassentreffen. Der Fahnen-Appell galt für die ganze Schule, da gab es Ansagen und Auszeichnungen, er war weniger demokratisch. Aber unsere Klassentreffen wurden von einem sogenannten *Gruppenrat* und ab der sechsten Klasse dem sogenannten *Freundschaftsrat* moderiert. Dieser bestand aus vier bis fünf Schülern. Jedes Jahr wurde neu gewählt. Ich war mehrmals Vorsitzende. Da ich nie in einen Kindergarten ging, waren dies meine ersten demokratischen Gehversuche außerhalb meiner Familie. Wir haben Feiern, Fahrten und Probleme besprochen. Jeder durfte seine Meinung sagen, und wir stimmten gemeinsam ab. Ähnlich erscheinen mir die Meetings an den demokratischen Schulen, die allerdings mehr auf das gemeinschaftliche Aushandeln von Umgangsregeln ausgerichtet sind.

Demokratische Gestaltungsmöglichkeiten an meiner eigenen Schule

Sowohl schon damals wie auch heute wünschte und wünsche ich mir an meiner Schule oft mehr Zeit zur Konsensfindung. Lehrer und Lehrerinnen kürzen aber gerne ab. Manchmal aus gutem Grund, ein anderes Mal Chancen für demokratische Prozesse verschenkend.

Hinzu kommt, dass man in 45 Minuten nicht immer alles klären kann. Schüler und Schülerinnen nutzen so etwas dann auch gerne aus und wollen nie zum Ende kommen. Also braucht es meines Erachtens Zeit und eine gute Moderation, wenn man eine normale Schule demokratisch „infizieren“ will.

Gute Chancen, den Anfang für eine demokratische Gestaltung von Schule zu machen, sehe ich auch bei unseren Peergroup-Mediatoren und Mediatorinnen, die ich selber ausbilde und coache – vor allem bei Meinungsverschiedenheiten, bei denen es offensichtlich keine Verlierer geben müsste und deren Lösungen besonders wichtig sind (beispielsweise wenn das Ziel die Integration ausgegrenzter Schüler ist). Hier lernen die Schülermediatoren eine Lösung unter Einbeziehung aller Standpunkte herbeizuführen, quasi ein „Schlichten ohne zu richten“. Und was sie hier lernen und anwenden, z. B. Empathie und Perspektivenwechsel, geben sie weiter.

Eine weitere Gruppe sind die Klassensprecher und -sprecherinnen, die ich oft als hilflos erlebe, weil Entscheidungen im Regelfall letztendlich von der Schulleitung getroffen werden. Ihnen könnte ich mal einen Kurs zur Konsensbildung anbieten. Schließlich leiden sie auch oft darunter, dass sich die Schüler nicht einigen können.

Setzt sich die Mehrheit durch, ist die Stimmung schlecht, weil der Rest als Verlierer unzufrieden zurück bleibt. Wären Schülerinnen und Schüler zur Konsensbildung befähigt, dann könnten sie mit der Klasse eine Entscheidung erarbeiten, mit der sich alle arrangieren können. Sind dann noch Klassenleiter und Eltern mit im Boot, könnten sie diese als Unterstützer gewinnen, wenn es gegebenenfalls um Aushandlungen mit der Schulleitung geht.

Ob Lehrer bzw. Lehrerin oder Schüler bzw. Schülerin, ich bin der Meinung, dass beide mehr Selbsterfahrungen mit demokratischen Prozessen machen müssten, um erst einmal eine positive Einstellung demgegenüber entwickeln zu können. Ein Austausch mit demokratischen Schulen vor Ort würde vielleicht helfen, Denkrichtungen zu ändern. Da Demokratische Schulen bei uns aber – anders als beispielsweise in Israel – zumeist private Schulen sind, geraten diese in das Klischee, nur für besser Betuchte bestimmt zu sein. Leider ist deswegen damit zu rechnen, dass sie von Gestaltern und Gestalterinnen deutscher staatlicher Schulen weniger ernst genommen, geschweige denn besucht werden.

Erwachsene, mit denen ich mich nach meiner Reise unterhielt, gefiel an dem Konzept der demokratischen Schulen schlicht und ergreifend, dass man nicht mehr so viel von dem lernen müsste, was einen kaum interessiert und was man später auch nie mehr braucht.

Eine meiner wichtigsten Erkenntnisse, die ich aus der Reflektion zu meinen damaligen und heutigen Erfahrungen in Schulen ziehe, ist: Alles steht und fällt damit, ob die richtigen Personen am Werk sind. Und das sind meiner Auffassung nach humanistisch ausgerichtete Persönlichkeiten.



20 Jahre RAA in Brandenburg

Die RAA Brandenburg haben seit 1992 umfassende Erfahrungen in der Fortbildungs- und Beratungsarbeit mit Schulen, mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit Akteuren aus der Integrationsarbeit und aus kommunalen Strukturen gesammelt. Sie halten darauf aufbauend ein breites Spektrum von Bildungs- und Beratungsangeboten bereit.

Die Infrastruktur der RAA Brandenburg wird von den sechs Niederlassungen gebildet, die die brandenburgischen Schulamtsbereiche abdecken, sowie einer Geschäftsstelle, in der in der Regel auch überregionale und landesweit tätige Projekte und Programme der RAA angesiedelt sind.

Die Angebote der RAA Brandenburg sind dementsprechend in zwei Säulen gegliedert:

- eine Struktur regionaler Niederlassungen, die mit starker lokaler Vernetzung und Feldkenntnis als Ansprechpartner vor Ort dienen und
- überregionale und landesweite Projekte und Programme, die mit innovativem Vorgehen neue Impulse setzen und mit ihren Ressourcen dazu beitragen, ein breites Angebot der RAA im gesamten Land sicher zu stellen.

Gestützt auf ihre regionale Verankerung und die landes- und bundesweiten Kooperationsstrukturen sind die RAA Brandenburg in der Lage, ihren Adressatinnen und Adressaten fachlich kompetente und situationspezifische Bildungsangebote zu unterbreiten sowie Institutionen auch längerfristig bei Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu beraten und begleiten.

Die RAA Brandenburg setzen sich für ein demokratisches und weltoffenes Brandenburg ein. Das beinhaltet die Förderung demokratischer Beteiligung und die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und anderen menschenverachtenden Ideologien.

Die RAA Brandenburg fördern die Integration von Zugewanderten und treten für eine Gesellschaft ein, welche von gegenseitigem Respekt und Anerkennung getragen wird und auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen zielt.

Die RAA Brandenburg

- bieten Lehrer/innen, Erzieher/innen und Mitarbeiter/innen in der Jugend- und Integrationsarbeit Fortbildungen an,
- beraten bei der demokratischen Gestaltung des Sozialraums Schule und bei Jugendarbeit und -bildung,
- beraten und unterstützen bei der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen und Institutionen,
- kooperieren mit Netzwerken, Stiftungen, Verbänden und Vereinen zum Abbau von Diskriminierung und Vorurteilen,
- unterstützen interkulturelle und internationale Bildungs- und Begegnungsprogramme,
- konzipieren Projekte und Materialien in den Bereichen Demokratiepädagogik, interkulturelles/globales Lernen und historisch-politische Bildung.

Die Arbeit der RAA Brandenburg wird gefördert durch das Büro der Integrationsbeauftragten, das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, das Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“ und die Freudenberg Stiftung.

Weitere Informationen zur RAA Brandenburg finden Sie auf unserer Homepage www.raa-brandenburg.de.



